Ana Ponce de León Elizondo

Tiempo Libre y Rendimiento Académico



Universidad de La Rioja

TIEMPO LIBRE
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

BIBLIOTECA DE INVESTIGACIÓN

nº 9

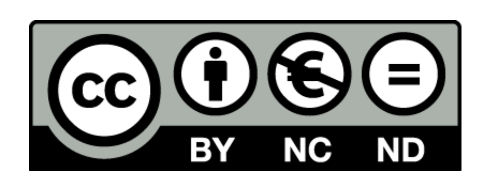
Ana Ponce de León Elizondo

TIEMPO LIBRE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Prólogo

Gloria Pérez Serrano

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
Servicio de Publicaciones



publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

ISBN: 978-84-694-0166-8

A la memoria
de mis padres.

ÍNDICE

Página

PRÓLOGO 9
INTRODUCCIÓN
1. Motivación hacia el tema 15
2. Objetivos de la investigación 15
3. Necesidad y justificación 16
4. Plan de trabajo 18

PRIMERA PARTE
ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO I.- ENMARQUE TEÓRICO DE LOS TEMAS DE ESTUDIO

I.1.- TIEMPO LIBRE Y OCIO 25
I.1.1.- Introducción 25
I.1.2.- Tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo 26
I.1.3.- Tiempo libre 29
I.1.3.1.- Tiempo libre, tiempo liberado y tiempo de ocio 30
I.1.3.2.- Ocio 32
I.1.4.- Tiempo libre y estilos de vida 35
I.1.5.- Las actividades de ocio y tiempo libre 39

I.2.- TIEMPO LIBRE Y EDUCACIÓN 47
I.2.1.- Cambio sociocultural demandado a los sistemas educativos 47
I.2.2.- Necesidad de la educación del tiempo libre 52
I.2.3.- Aportaciones a la llamada pedagogía del tiempo libre 61
I.2.4.- La educación del tiempo libre dentro y/o fuera de la escuela. Educación formal, informal y no formal 65

Página

I.2.5.- El tiempo libre en la reforma educativa 74
I.2.6.- Educación del tiempo libre y los valores 76
I.2.7.- Reflexiones acerca del tiempo libre y educación 80

I.3.- LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y LA FAMILIA 83
I.3.1.- Introducción 83
I.3.2.- La educación desde la familia 85
I.3.3.- Medios que ayudan u obstaculizan la educación 86
I.3.4.- La familia, escuela de socialización 93
I.3.5.- La familia educa el tiempo libre 95

I.4.- TIEMPO LIBRE - JUVENTUD - ASOCIACIONISMO 101
I.4.1.- A nivel internacional. Origen 101
I.4.2.- A nivel nacional. INJUVE 102
I.4.3.- A nivel regional: Comunidad Autónoma de La Rioja 104

I.5.- DETERMINACIÓN DEL RENDIMIENTO 111
I.5.1.- Concepto de rendimiento 111
I.5.2.- Tipos y medidas de rendimiento 114

CAPÍTULO II.- INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA

II.1.- Introducción 121

II.2.- PRINCIPALES LÍNEAS DE REFLEXIÓN Y COMPARACIÓN 121
II.2.1.- Análisis y reflexión del bloque de tiempo libre y ocio 122
II.2.2.- Análisis y reflexión del bloque rendimiento y familia 149

SEGUNDA PARTE
PROCESO EMPÍRICO

CAPÍTULO III.- METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Página

INTRODUCCIÓN 149

III.1.- DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO 150
III.2.- VARIABLES 151
III.2.1.- Variables independientes complementarias 153
III.2.2.- Variables independientes básicas o intervinientes 54
III.2.3.- Variable dependiente 157

III.3.- INSTRUMENTOS 162
III.3.1.- Cuestionario. Proceso de elaboración 163
III.3.2.- Calificaciones escolares 164
III.3.3.- Test de inteligencia 165
III.3.4.- Entrevistas y grupos de discusión 166

III.4.- FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS 168

III.5.- POBLACIÓN Y MUESTRA 171

III.6.- TRATAMIENTOS ESTADÍSTICOS APLICADOS 180
III.6 1.- Análisis de contenido 180
III.6.2.- Nivel descriptivo 181
III.6.3.- Nivel inferencial 181
III.6.4.- Nivel multivariable 181

CAPÍTULO IV.- ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

Página

JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN 185

IV.1.- ANÁLISIS DE CONTENIDO 186
IV.1.1.- Tiempo libre y ocio en la reforma educativa. Selección de las categorías 186
IV.1.2.- Elaboración e identificación de las categorías 187
IV.1.3.- Subcategorías del tiempo libre y ocio 188
IV.1.4.- Codificación y análisis de las categorías 190
IV.1.5.- Síntesis del análisis de contenido 193

IV.2.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES 195

IV.3.- ANÁLISIS BIVARIABLE –INFERENCIAL– 209
IV.3.1.- Correlaciones entre variables 209
IV.3.1.1.- Variables dependientes entre sí 209
IV.3.1.2.- Variables dependientes e independientes/intervinientes 211
IV.3.1.3.- Variables independientes e intervinientes entre sí 212
IV.3.1.3.a).- Correlación entre variables independientes complementarias 212
IV.3.1.3.b).- Correlación entre variables independientes complementarias e intervinientes 213
IV.3.1.3.c).- Correlación entre variables intervinientes entre sí 213
IV.3.2.- Tablas cruzadas de las variables independientes e intervinientes con las dependientes 214

Página

IV.3.2.1.- Tablas cruzadas con variable independientes complementarias 215
IV.3.2.1.1.- Variables personales 215
IV.3.2.1.2.- Variable ambiental 219
IV.3.2.1.3.- Variable educativa 222
IV.3.2.1.4.- Variable clase social 229
IV.3.2.2.- Tablas cruzadas con variable intervinientes relativas al tiempo libre 233
IV.3.2.3.- Tablas cruzadas con las variables interdependientes relativas a la familia en el tiempo libre 243

IV.4.- ANÁLISIS DE VARIANZA 247
IV.4.1.- Análisis de varianza de la variable dependiente y la independiente complementaria 248
IV.4.2.- Análisis de varianza de la variable dependiente y la interviniente de tiempo libre 252
IV.4.3.- Análisis de varianza de la variable dependiente y la interviniente relativa a la familia en el tiempo libre 258

IV.5.- ANÁLISIS MULTIVARIABLE 260

IV.5.1.- ANÁLISIS DISCRIMINANTE 261
IV.5.1.1.- Análisis discriminante para detectar cuál de las variables discrimina mejor a los alumnos según el rendimiento alcanzado 261

Página

IV.5.1.2.- Clasificación de los alumnos y predicción del rendimiento académico según los valores de las variables discriminatorias 268
IV.5.2.- ANÁLISIS FACTORIAL 269

TERCERA PARTE
CONCLUSIONES

CAPÍTULO V.- INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN 279

V.1.- INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, AMBIENTALES, EDUCATIVAS Y SOCIOECONÓMICAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 280

V.2.- INFLUENCIA DE LOS FACTORES DE TIEMPO LIBRE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 288

V.3.- INFLUENCIA DE LOS FACTORES RELATIVOS A LA FAMILIA EN EL TIEMPO LIBRE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO 295

V.4.- DEL CONJUNTO DE VARIABLES 298

CAPÍTULO VI.- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

CONCLUSIONES 305

VI.1.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS 305

Página

VI.2.- PROCESO EMPÍRICO 312

VI.3.- IMPLICACIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA 320

BIBLIOGRAFÍA 339

ANEXO
- Cuestionario definitivo y hoja de respuestas 353

Índice de tablas 371
Índice de gráficos 375

PRÓLOGO

Esta obra aborda uno de los principales temas de nuestro tiempo, dado que en las sociedades actuales el ocio y el tiempo libre ocupan un papel relevante que se incrementará, según todos los indicios, en las futuras.

Los informes mundiales recientes tienden a definir la sociedad por una serie de rasgos entre los que cabe mencionar: el conocimiento, la información, el ocio y el tiempo libre, etc. De hecho todos sabemos que el ocio desempeña un papel importante en la vida de las personas y en su desarrollo.

El tema ha cobrado gran actualidad por su dimensión cultural, social, económica, política y educativa.

Hace unas décadas, el ocio era un privilegio tan solo de unos pocos, hoy está ya al alcance de la mayoría de la población en las sociedades occidentales, sin embargo, siguen siendo pocos los que emplean el tiempo de ocio de manera constructiva y orientado al desarrollo de la personalidad.

El mundo del ocio se nos ha ido imponiendo, de modo que se va haciendo hueco en la vida familiar y cotidiana: pasear, viajar, salir al campo, ver la TV, leer.

Las nuevas generaciones disponen cada vez de más tiempo libre que conlleva nuevas oportunidades, así como nuevos problemas y desafíos a la educación. Este hecho puede llevarnos a formular diversas cuestiones sobre el tema:

¿Qué se necesita para orientar adecuadamente el tiempo libre? ¿Las instituciones sociales, políticas y educativas ofrecen oportunidades, posibilidades, espacios y personas preparadas para que el tiempo libre de los adolescentes y jóvenes se convierta en un tiempo de formación y desarrollo?

Los trabajos científicos de investigación sobre el ocio y el tiempo libre en España son escasos y si nos referimos a la dimensión educativa podemos afirmar que prácticamente inexistentes, aunque en los últimos años se está despertando el interés sobre el tema.

Los fenómenos como el ocio y el tiempo libre, atribuibles al cambio social de las sociedades modernas, aparecen en España muy recientemente, desde luego con varios años de retraso respecto a su aparición en otras sociedades más avanzadas. En este sentido los trabajos que se han ido realizando en nuestro país sobre el tema no cuentan más de dos décadas.

Como campos temáticos del ocio y del tiempo libre Ruiz Olabuenaga (1995) destaca los siguientes:

- El campo de la fiesta y de las celebraciones sociales colectivas
- El campo del juego de azar
- El campo del deporte en todas sus manifestaciones
- El campo de turismo
- El campo del ocio catódico
- El campo del ocio y del tiempo libre, en términos de distinción del tiempo de trabajo.

El empleo del ocio y del tiempo libre es una dimensión esencial para el desarrollo de la persona, porque, como todos sabemos forma parte de las entrañas de identidad del nuevo ciudadano. Por ello, son necesarios estudios sobre el ocio y sus diversos aspectos, un ocio entendido como dimensión del ser de la persona que la configura más libre y más humana.

En esta ocasión nos vamos a referir al empleo del ocio y del tiempo libre de los adolescentes y jóvenes y su incidencia en el rendimiento escolar. A todos se nos despierta cierta curiosidad sobre el tema. Y nos preguntamos ¿existe relación entre las actividades de ocio y tiempo libre de los escolares y el rendimiento que obtienen en sus estudios?

Los padres se hallan más preocupados que en otro tiempo por este tema. Se sienten inseguros y perplejos ante las actividades que realizan sus hijos en el

tiempo libre, las amistades con las que se relacionan y la incidencia que pueden tener en el desarrollo integral de sus hijos.

Se han desarrollado industrias del ocio que proponen ofertas de ocio consumistas, masificados, manipulados, pasivos y alienantes. De este modo el tiempo libre se convierte en un espacio vacío, carente de sentido. Los adolescentes y jóvenes acuden a lo que se les ofrece en la TV, discotecas, multinacionales de la música, la industria de la moda.

El ocio vivido de este modo, no propicia un tiempo de creatividad, reflexión e interiorización, en suma un tiempo para sí mismo de carácter formativo sino que aboca a un consumo axfisiante, con un carácter poco o nada educativo.

Las familias españolas desean ofrecer lo mejor para sus hijos, sobre todo, mejores oportunidades que las que ellos tuvieron.

Desde esta óptica las investigaciones ponen de relieve (Fundación Encuentro, 1997 INCE, 1998) que los padres no regatean recursos económicos al tratarse de la educación de sus hijos. Por ello les ofrecen oportunidades para asistir a diferentes actividades extraescolares: música, idiomas, informática, deporte, danza, ... lo hacen con el deseo de prepararles para desenvolverse mejor en la sociedad futura (exigente y competitiva) y muchas veces porque no saben qué hacer con los hijos en casa durante tanto tiempo.

La palabra ocio es sinónimo de ocupación gustosa, querida y, por consiguiente, libremente elegida, tiene mucho que ver con el sentido de cada experiencia y con lo querido y deseado, de ahí su conexión con el mundo de la emotividad y con los valores de cada persona, dado que los valores se expresan, fundamentalmente, en el ocio y el tiempo libre. En estos espacios es donde se produce la expansión subjetiva de la personalidad y la expresión de los significados vitales, se da cauce tanto a la expansión como a la expresión de la afectividad y de la experiencia humana.

La Asociación Internacional (World Leisure & Recreation Association, 1994) WLRA ha publicado una carta sobre Educación del Ocio que recoge la postura de su Consejo. Considera que el ocio es:

1.– El ocio se refiere a un área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satis-

facción, disfrute y placer, y una mayor felicidad. Comprende formas de expresión o actividad amplias cuyos elementos son frecuentemente tanto de naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual.

2.– El ocio es un recurso importante, para el desarrollo personal, social y económico, y es un aspecto destacado de la calidad de vida. El ocio es también una industria cultural que crea empleo, bienes y servicios. Los factores políticos, económicos, sociales, culturales y medioambientales pueden aumentar o dificultar el ocio.

3.– El ocio fomenta una buena salud general y un bienestar al ofrecer variadas oportunidades que permiten a individuos y grupos seleccionar actividades y experiencias que se ajustan a sus propias necesidades, intereses y preferencias. Las personas consiguen su máximo potencial de ocio cuando participan en las decisiones que determinan las condiciones de éste.

4.– El ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud, y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica.

El ocio es un área de experiencia, un recurso de desarrollo, una fuente de salud y prevención de enfermedades físicas y psíquicas, un derecho humano que parte de tener cubiertas las condiciones básicas de vida, un signo de calidad de vida y un posible potencial económico (Cuenca, 1997).

El ser humano tiene derecho al ocio. Este derecho aparece después de la Segunda Guerra Mundial, como concepto contrapuesto al trabajo: derecho al descanso laboral, vacaciones pagadas, etc. Ahora bien, en la tercera generación de los derechos humanos, también llamados derechos de la solidaridad, se habla del derecho al ocio como elemento primordial de desarrollo social y colectivo. Este derecho de los ciudadanos se manifiesta a través de la cultura, deporte, turismo, etc.

El ocio es una necesidad humana, por lo que hacer posible esa satisfacción es signo de calidad de vida, tanto de un modo directo, en cuanto a satisfacción de la necesidad de ocio, y también de un modo indirecto, en cuanto a correctivo equilibrador de otros desajustes y carencias de tipo personal o social.

El ocio en cuanto a ocupación gustosa constituye una dimensión altamente significativa en las experiencias de cada persona: emociones, sentimientos, reacciones y valores que van estrechamente unidos a cada una de nuestras vivencias.

No quisiera finalizar esta presentación sin invitar al lector a realizar no sólo una lectura en diagonal de la obra sino a reflexionar críticamente sobre las conclusiones de la misma. Creo conveniente destacar que el perfil de los alumnos con éxito viene definido por:

Realizar actividades culturales: leer libros o revistas, las visitas a museos o exposiciones e ir al cine o al teatro. Son los que menos juegan con las máquinas o video-consolas, juegos de salón como el billar y el futbolín, así como asistir frecuentemente a los pubs, discotecas o bares. Esta variable es altamente significativa en el rendimiento, siendo al mismo tiempo la que mayor poder discriminatorio presenta en todo el conjunto de las variables del tiempo libre estudiadas.

El ver la TV es una de las actividades más practicadas por los adolescentes, la cantidad de tiempo que pasan ante el televisor, a partir de determinado número de horas incide negativamente en el rendimiento.

El diálogo y la comunicación con la familia sobre temas de carácter general o sobre lo que se hace en el tiempo libre incide positivamente en los resultados escolares. En suma, realizar actividades culturales, ver poco tiempo la TV y dialogar con los padres son variables que inciden positivamente en el éxito académico.

Es un honor para mí, dedicada al ámbito de la pedagogía social, tener la oportunidad de prologar esta obra de tan alto interés, tanto por la relevancia del tema que aborda como por la calidad del trabajo científico, realizado paso a paso con una gran dedicación y entusiasmo.

Las obras las califican sus lectores, pero me atrevo a aventurarles que el trabajo que tienen en sus manos no les va a defraudar, sino más bien todo lo contrario, les va a despertar el interés por llevar a cabo estudios y reflexiones sobre el tema, dado que como toda buena investigación desbroza caminos, dibuja posibles líneas y abre horizontes para seguir profundizando. Este trabajo quiere ser un camino abierto a nuevas posibilidades, dado que el ocio y el tiempo libre es una realidad que se incrementa de forma progresiva. Necesita de estudios que nos ayuden a hacer del tiempo de ocio, un tiempo liberador, creador y verdaderamente

educativo, potenciador de todas las posibilidades humanas, no un tiempo alienante y destructivo.

El trabajo se estructura en una parte teórica en la que aborda el estado de la cuestión sobre el tema con una gran riqueza de síntesis, la parte empírico-descriptiva presenta con gran rigor los resultados de la investigación, obtenidos en la Comunidad Autónoma de la Rioja, la última parte recoge las conclusiones del estudio y una gran diversidad de propuestas. Ante esta realidad ¿qué se debe hacer desde los distintos entes implicados respecto a las actividades de ocio y tiempo libre de los adolescentes y jóvenes? Finaliza el trabajo con sugerencias y apertura de horizonte sobre un tema de tan alto interés y al que quizá no le hemos dedicado la atención que se merece, dado que hasta la sabiduría popular nos dice:

"Díme que haces en tu tiempo libre y te diré quien eres"

Esta investigación, como todas las obras humanas es susceptible de mejora, a unos les gustará en tanto que otros lo criticarán, todos ellos están en su perfecto derecho y sería de gran interés conocer su valiosa opinión para seguir trabajando en un tema tan necesitado de estudios rigurosos. Puedo afirmar sin temor a equivocarme que a partir de ahora este estudio será una referencia obligada para todos los que quieran trabajar el ocio y el tiempo libre desde una perspectiva educativa.

Gloria Pérez Serrano
Catedrática Pedagogía Social

INTRODUCCIÓN

1.- MOTIVACIÓN HACIA EL TEMA

En la actualidad muchos profesionales de la enseñanza —educadores—, a la vista de los resultados académicos de sus alumnos, se preguntan y preocupan por cómo ocupan los adolescentes el tiempo libre.

Se constata que cierto número de adolescentes, hoy en día, realizan diversas actividades fuera de la escuela. A través de este estudio intentamos analizar si este aumento de actividad, o bien su falta, puede tener influencia sobre los resultados escolares.

Por otra parte, la televisión es un medio que va ganando cada vez más adeptos entre la población infantil. La escena de los niños en actitud pasiva durante largas horas ante la pantalla del televisor, absorbiendo cuanto en ella se proyecta, no es precisamente una circunstancia educativa en la que pueda afianzarse lo que aprendieron en la escuela. La televisión se convierte muchas veces en un instrumento de puro entretenimiento del niño para que éste deje de molestar a los padres.

Se hace necesario reflexionar y cuestionar sobre el conjunto de actividades que ocupan, hoy quizás mayoritariamente, el tiempo liberado de nuestros alumnos.

La familia, institución transmisora de valores, ¿ actúa como filtro, como instrumento orientador y seleccionador, para que resulte, efectivamente, un medio educativo idóneo en el tiempo libre ?

2.- OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación se cifran en:

1. Identificar qué actividades realizan los adolescentes en su tiempo libre, así como la valoración y actitud de los padres ante ellas.

2. Analizar la influencia que sobre el rendimiento académico tienen, por una parte, las características personales, educativas, ambientales y socioeconómicas del adolescente y, por otra, las actividades de tiempo libre y la actitud de los padres ante ellas.

3. Establecer la mayor información posible acerca de los distintos niveles de rendimiento académico a partir de la relación global del conjunto de medidas analizadas.

Estos objetivos que sirven de base para la investigación se hacen más transparentes en los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar empíricamente la influencia que tienen las características personales, educativas, ambientales y socioeconómicas del adolescente sobre el rendimiento escolar.

2. Verificar la influencia de determinadas actividades de tiempo libre sobre el rendimiento académico comprobando si la cantidad y calidad de estas actividades guardan relación con dicho rendimiento.

3. Estudiar la presencia de ocios consumistas, pasivos o individualistas, culturales y sociales y su relación con el rendimiento académico alcanzado.

4. Comprobar si la valoración del tiempo libre por parte de los padres y la orientación a los hijos de cómo utilizarlo influyen en el rendimiento escolar.

5. Constatar la existencia de determinadas variables, al relacionar globalmente el conjunto de medidas, como predictoras de los distintos niveles de rendimiento.

6. Establecer ciertos factores que aglutinen la mayor información posible sobre los diferentes niveles del rendimiento académico.

3.- NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN

Se tiende a considerar trabajo y ocio como dos sistemas totalmente diferentes y distintos, sin incluirlos en un sistema educativo y vital que los englobe. Sin embargo, todos sabemos, por propia experiencia, que *tanto para mantenernos bien como para rendir mejor necesitamos alternar los períodos de actividad y los de descanso.*

Los estudios realizados sobre el rendimiento escolar ponen de manifiesto que es de naturaleza compleja y resultado de una difícil mezcla de factores inter-

relacionados (físicos o somáticos, de personalidad en general, afectivos, de adaptación, de personalidad propiamente dichos, sociales, económicos, étnicos y culturales), pero existen muy pocos trabajos de investigación referentes a la influencia que pueden tener el nivel socio-cultural sobre las actividades de tiempo libre y ocio de los escolares y éstas en su rendimiento académico.

En este estudio es necesario atender a la cantidad de tiempo disponible, a las actividades que se desarrollan o pueden desarrollarse y a la actitud o postura previa que toma la persona ante este tiempo.

El ocio se ha convertido en un tema de actualidad con dimensión educativa, cultural, social, consumista y política, ya que las generaciones de hoy disponen de un tiempo libre que conlleva nuevos problemas y necesidades socioeducativas.

¿Qué educación se necesita para ser capaz de ocupar adecuadamente el tiempo disponible en el presente y en el futuro? Las instituciones sociales, políticas y educativas, ¿ofrecen medios o programas para que el tiempo libre de adolescentes y jóvenes constituya un tiempo de formación y desarrollo como persona? Estas preguntas justifican en gran medida nuestra investigación.

En otros tiempos el "otium" era un privilegio de muy pocos. Hoy son también pocos los que ocupan su ocio de una manera que contribuya al desarrollo de su personalidad, ya que la mayoría de las personas lo utiliza sólo para descansar y divertirse.

Por otra parte, en la actualidad, encontramos que el tiempo libre se ha convertido en una obsesión de padres y educadores; y por aquello de ofrecer a sus hijos posibilidades educativas que ellos no tuvieron o por aquello del prestigio social, no se es nadie si no se sabe al menos algo de corcheas y fusas, lo indispensable de violín, cuatro acordes de guitarra, frases verbales en English, algún pumse de taekwondo, unos pasos de ballet, un par de lenguajes informáticos y mecanografía.

Así se ven nuestros escolares cargados y sobrecargados de actividades (llámense complementarias, extraescolares o como se prefiera) que no hacen sino repetir los mismos esquemas de relación, disciplina y aprendizaje que se dan en el aula; actividades que no les aportan gran cosa, cuando no los privan del descanso, diversión, formación y vivencia humana que deberían impregnar todo su tiempo libre.

En nuestra sociedad el tiempo libre se ha convertido en una mercancía, en un elemento de consumo, es algo que se compra, se vende y se consume.

Algunas industrias proponen ocios consumistas masificados, manipulados, alienantes, pasivos, banales. A menudo el tiempo libre es un espacio vacío, sin demasiado sentido, *que hay que llenar como sea.* Lo fácil es acudir a lo que nos ofrecen. Las discotecas, las multinacionales de la música, la televisión, el turismo comercializado, la industria de la moda... necesitan por un lado una reflexión en cuanto a lo que son y nos aportan, necesitan ser estudiados y analizados. Por otro lado su estudio, reflexión y análisis deben permitir ampliar el abanico del ocio y darle incluso una dimensión alternativa que permita desmarcarnos del consumismo asfixiante y entrar en un ocio con una dimensión mucho más amplia y humanizadora.

4.- PLAN DE TRABAJO

El planteamiento de la investigación ha sido un camino que va desde la formulación de una pregunta (problema) hasta la respuesta demostrada o justificada (solución).

El presente estudio se divide en tres partes sustanciales.

En la primera estudiamos y analizamos el estado de la cuestión en materia de tiempo libre, ocio y rendimiento. Bajo una exhaustiva indagación bibliográfica pretendemos conocer cuál es la situación en la actualidad y la evolución que han sufrido estos conceptos, tanto en su vertiente teórica como empírica. Consta de dos capítulos. El primero dedicado a los aspectos teóricos. En él se analiza: todo lo concerniente a tiempo libre, tiempo de trabajo y ocio —conceptos, relaciones, diferencias, medida, consecuencias en los estilos de vida, actividades—; temas educativos con relación al tiempo libre —demanda, necesidad de una educación del tiempo libre, aportaciones de la pedagogía del tiempo libre, conceptos de educación formal, no formal e informal, el tiempo libre en la reforma educativa, valores en la calidad del tiempo libre—; se investiga, también, sobre la influencia de la familia e incidencia concreta sobre el tiempo libre; se hace alusión a los medios de comunicación como elementos de primera clase en la ocupación del tiempo libre; se examina la política llevada, en ámbitos internacional, nacional y regional, en materia de tiempo libre, juventud y asociacionismo y, por último, tratamos el rendimiento: concepto, tipos y medidas. El segundo capítulo examina el estado en el que se encuentra el campo objeto de nuestro estudio. Se analizan las investigaciones realizadas hasta el momento, tanto en el ámbito nacional como internacional.

La segunda parte está dedicada al proceso empírico. En el tercer capítulo se desarrollan los aspectos metodológicos y técnicos así como el proceso de la inves-

tigación empírica: diseño y descripción del proceso de la investigación, identificación de variables, presentación de los instrumentos utilizados para medir las variables del estudio, fiabilidad y validez, proceso de extracción de la muestra y, por último, los tratamientos estadísticos aplicados. El cuarto capítulo presenta el análisis y resultado de los datos obtenidos. Análisis de contenido sobre el tratamiento del tiempo libre en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo —L.O.G.S.E.—, análisis descriptivo de las variables que intervienen en la investigación, análisis inferencial, integrado por el estudio de las correlaciones existentes entre dichas variables y la descripción de las relaciones en las tablas cruzadas de variables, análisis de varianza y para concluir, mostramos un análisis multivariable constituido por un análisis discriminante y otro factorial.

La tercera y última parte ofrece la interpretación de los datos y las conclusiones de la investigación.

PRIMERA PARTE

ESTADO DE LA CUESTIÓN

"Mediante un proceso de integración de la investigación y el pensamiento del pasado con la investigación y el pensamiento actual hacemos avanzar el conocimiento. Para que este proceso funcione con éxito, el investigador tiene que conocer el pasado, de modo que pueda diseñar la investigación partiendo de lo que ya se conoce y estudiando lo que no se sabe".

D. J. Fox

CAPÍTULO I

ENMARQUE TEÓRICO DE LOS TEMAS DE ESTUDIO

"La cultura es un lento y continuado producto del reposo, del ocio creador; y el ocio, para ser digno e inteligente, requiere el sedimento de una cultura y la atención constante de una adecuada educación".

J. A. Pérez Rioja

I.1.– TIEMPO LIBRE Y OCIO

"El ocio consiste en todas aquellas actividades virtuales por las cuales un hombre crece moral, intelectual y espiritualmente. Es lo que hace a la vida digna de ser vivida".

Cicerón

I.1.1.– INTRODUCCIÓN

El tiempo, tal como lo conocemos hoy, a través de matemáticos, físicos y filósofos, es invención muy reciente, con apenas poco más de dos siglos.

Ahora bien, ya en el siglo IV de nuestra Era se pregunta y se contesta a sí mismo San Agustín: "¿ Qué es tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; si deseo explicárselo a quien me lo pregunte, no lo sé".

Hombres cuidadosos como el filósofo latino Séneca o como el físico norteamericano Benjamín Franklin nos aconsejan que ahorremos, que no malgastemos el tiempo.

Un gran número de moralistas de diversos países y épocas insisten en que se debe aprovechar el tiempo lo mejor posible, porque creen que en el tiempo siempre hallamos oportunidades que no es posible perder.

El tiempo que conocemos actualmente es algo artificial, pues casi no tenemos conciencia del tiempo natural, cósmico: de ello ha tenido la culpa la tecnología, porque, en el tráfago de una ciudad, vivimos y trabajamos sin darnos cuenta del paso del sol por el cielo, sin apenas ver la luna y las estrellas.

El tiempo hoy es, además, nuestro gran tirano. Tenemos que mirar el cronómetro a cada paso: se debe llegar a punto al taller, a la fábrica, a la oficina, pues hay relojes que controlan nuestra entrada; hay que tomar trenes y aviones; es preciso terminar trabajos o concertar reuniones a plazo fijo.

¿Es esta la calidad de vida que actualmente busca nuestra sociedad de consumo?

No cabe duda de que en ésta sociedad de consumo, que nos ha tocado vivir, se tiende a ir logrando el aumento de la calidad o estilo de vida. De un lado, con el incremento progresivo del tiempo libre; de otro, con la introducción de valores o cualidades en la realidad y en el ambiente de nuestra propia vida, que pueden medirse a través de ciertos indicadores sociales (creatividad personal, realización, relaciones humanas, comportamientos sociales, condiciones de la vivienda, del medio ambiente y del trabajo, etc).

Decía Franklin: "si el tiempo es el más precioso de los bienes, la pérdida del tiempo debe ser la mayor de las prodigalidades".

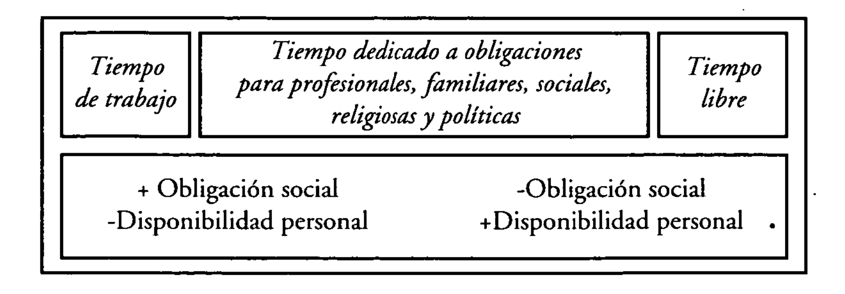
¿Cómo no perder este maravilloso regalo que es el tiempo? Sócrates, Tales de Mileto y tantos otros contestarían: "Conócete a ti mismo", "no hay nada como conocerse a sí mismo".

Y después de saber quién eres y lo que quieres, comienza a estructurar tu tiempo, no a perderlo.

I.1.2.– TIEMPO DE TRABAJO Y TIEMPO DE NO TRABAJO

En la *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía*, Trilla (1989) distingue entre un tiempo de trabajo, destinado, por obligación o por necesidad, a cumplir con la función de supervivencia, manteniendo una interrelación productora de bienes con la naturaleza y el medio social y, por otra parte, un tiempo de no trabajo dedicado a descansar y a satisfacer además otras necesidades.

Ahora bien, como se expresa en el siguiente cuadro, no todo el tiempo de no trabajo es tiempo libre.



Por tanto, el tiempo libre es la parte del tiempo que nos queda una vez que se sustrae del tiempo de no trabajo la parte ocupada por las anteriores obligaciones sociales; se caracteriza por una mayor disponibilidad personal y por una obligación social mínima.

Para Trilla el tiempo libre es el requisito imprescindible para que se dé el ocio, en el que subyacen otros elementos como expresaremos más adelante en el apartado de ocio.

La relación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de no trabajo, Anderson (1975) la expresa de la siguiente manera:

> "El ocio no es sólo reflejo y complemento del trabajo, sino también alivio de él. Opinan algunos que, si el hombre no trabaja, no puede disfrutar verdaderamente del ocio. El hombre que trabaja gana al mismo tiempo el ocio y el jornal. Sólo el trabajo puede procurar el estado de ánimo suficiente para disfrutar del ocio". (p. 2)

Se pueden distinguir dos claras vertientes del trabajo. Aquella que lo considera como un instrumento de autoformación y crecimiento personal y la que entiende el trabajo como una necesidad que hay que realizar para subsistir.

Complementando esta idea Yela (1975) defiende, además, que estamos inmersos en

> "una cultura del trabajo que puede, no sólo lógica, sino realmente, convertirse en cultura del ocio para todos los que de ella quieran participar".
>
> "Tiene todavía que liberar al hombre del trabajo y en el trabajo. Tiene que hacer del trabajo, en la medida de lo posible, una actividad personalmente liberadora, en la que pueda el hombre seguir escuchando su vocación y responder fielmente a ella. El ocio podría dar sentido al trabajo y el trabajo al ocio cuando ambos, en perpetua dialéctica de esfuerzo y sosiego, de calma y angustia, vayan consolidando sus propios cimientos en la libertad y en la vocación". (p.148).

Profundizando más en esta conclusión, el Consejo de Europa (1966) da a conocer una opinión del mundo de hoy que relaciona al trabajador con el nivel de satisfacción que obtiene de su trabajo, afirmando que:

> "Cuando el trabajo es una causa de insatisfacción, las actividades de ocio están consagradas sobre todo a la diversión y al descanso, en detrimento de las actividades de desarrollo personal, mientras que, cuando el trabajo es una fuente de satisfacción y de expansión, las actividades de ocio pueden fácilmente completar la actividad del trabajo en provecho del descanso de la personalidad del individuo". (p. 7).

De acuerdo con todas las opiniones expresadas, creemos que cada individuo debe plantearse un equilibrio personal entre el tiempo de trabajo y el de no trabajo, que permita dar coherencia a la persona, por lo que esto requiere un estudio más profundo y un fin educativo en correspondencia con los siguientes apartados.

¿Es adecuado para la persona considerar el tiempo libre como lo más importante de su vida, como aquel espacio dedicado a hacer lo que más le apasiona? Es más, ¿es el tiempo libre la "huida" de un trabajo continuamente considerado como tiempo de agobio, de monotonía y de presión? ¿No es un error basar la búsqueda de felicidad en las ocupaciones del tiempo libre únicamente?

No podemos oponer tiempo de trabajo a tiempo de ocio, como dos puntos de la vida. Intentar compensar el tiempo de trabajo a través de tiempo libre no es lo correcto. Una y otra vez intentamos aliviarnos del trabajo, cuando en él deberíamos encontrar parte de la felicidad que buscamos.

¿Nos equivocamos cuando intentamos expresarnos de mil maneras, como somos, en nuestro tiempo libre? Por difícil que parezca, disfrutar trabajando, convertir el trabajo en algo enormemente agradable es el objetivo hacia el que tenemos que apuntar.

Entonces, el estudio no estaría encaminado a hacer más agradable nuestro tiempo libre, sino a convertir nuestro tiempo de trabajo en una ilusión, día tras día. El tiempo libre estudiado desde uno u otro punto de vista toma derroteros totalmente diferentes. Tiempo libre unido a tiempo de trabajo, no separados.

Pero sigamos reflexionando.

¿Qué ocurre con aquellas personas que, buscando el placer fuera de sus trabajos, se encuentran con el aburrimiento, la no compensación? ¿Qué ocurre con quien, huyendo de sus ocupaciones, no encuentra la satisfacción anhelada?

Aburrirse puede ser maravilloso si sabemos sacar las conclusiones adecuadas; pero peligroso si nos "revolcamos" en ese aburrimiento. Así, el tiempo libre puede ser un arma de doble filo para muchísimas personas.

Dice Guy Avanzini: "Donde el hombre contemporáneo siente mejor su miseria es en el ocio. ¿Podría entrever algún día su grandeza en el trabajo?"

Actualmente, las personas ponemos como aspiración huir del trabajo y correr hacia un placer ilusionante, olvidando que el auténtico objetivo es aprovechar el trabajo como el deber maravilloso que nos toca hacer.

I.1.3.– TIEMPO LIBRE

El término "Tiempo libre" es una expresión relativamente reciente. Su aparición está unida a una época y a unos países de industrialización avanzada. Se relaciona con la pérdida del "tiempo natural", sustituido por el tiempo del reloj y la realización de trabajos con los que difícilmente llega a identificarse la persona.

El tiempo libre puede estudiarse atendiendo a la cantidad de tiempo disponible, a las actividades que se desarrollan o pueden desarrollarse y a la actitud o postura previa que toma la persona ante este tiempo.

Veremos algunas definiciones que nos ofrecen diferentes expertos sobre el tema que nos ocupa.

Weber (1969) en su estudio sobre *El problema del tiempo libre* recoge las distintas concepciones que se han aplicado al tiempo libre en las diferentes investigaciones. Este abanico de posibilidades abarca posturas como la de Heyde y Sterheim, quienes consideran al tiempo libre como aquel que se encuentra entre los períodos fijos de trabajo asalariado; o la mantenida por Loeffler, quien entiende por tiempo libre el que queda después del destinado a trabajar y a dormir.

Para autores como Kluth, el concepto de tiempo libre no comienza hasta que no surge la posibilidad de construir un mundo polarmente opuesto al trabajo, un mundo con sus valores y exigencias propios, un mundo, por tanto, que no está orientado, como recreación o relajación o esparcimiento al mundo del trabajo, sino que, centrado en sí mismo, exige actividades específicas. (Weber, 1969).

El tiempo libre, que es algo ajeno al niño en su etapa más infantil, empieza a tomar importancia cuando éste entra en la edad escolar. Al principio no existe una clara diferenciación entre el trabajo obligatorio y el juego, pero a medida que inicia y avanza en la etapa primaria, el niño va tomando una clara conciencia de esta diferencia y, al mismo tiempo, de lo que significa el tiempo libre.

Para Weber (1969, pp. 85-86): "conseguir tal diferenciación en la conciencia y en el comportamiento es una tarea central de la educación en esta etapa escolar".

Este autor aboga igualmente por que se inicie, desde la niñez, una educación del tiempo libre que prepare para la vida futura, teniendo en cuenta que esta educación no debe convertirse en una mera ayuda para acomodarse a las circunstancias dadas, sino como una solución —regida por normas— de los problemas planteados por sus circunstancias.

El tiempo libre de los niños es aquel que queda después de sus obligaciones escolares y familiares. Es un tiempo que se llena genuinamente, por ellos mismos, con actividades libres y espontáneas que no son otra cosa que juegos, la actividad más natural del niño. Es a través del juego donde el niño toma contacto con el mundo exterior y, sobre todo, adquiere la experiencia necesaria para enfrentarse a los demás y a las cosas.

La cantidad de tiempo libre es muy superior a lo que se suele imaginar, según cálculo de Pedró García (1984). Sobre un total de 8.760 horas que tiene el año, cerca del 29,5%, esto es, unas 2.585 horas anuales, pertenecen al tiempo libre, considerando la semana laboral de 40 horas y 30 días anuales de vacaciones.

Lorenzo (1984) fundamenta en el tiempo libre una nueva actitud ante la vida, una llamada al cambio, un nuevo tipo de hombre y de sociedad que se conciencie de la necesidad de un esquema de comportamiento diferente, no basado únicamente en el trabajo.

Según Fernández Pellitero (1980, p.703): "el tiempo libre es el campo abierto y fecundo donde se puede labrar vida y educación".

En definitiva, optamos por un tiempo libre dirigido a la persona y no tanto a las actividades. Un tiempo libre que despierte a cada uno su faceta más creativa, libre y personal, permitiéndole vivir íntegramente esas actividades.

I.1.3.1.– Tiempo libre, tiempo liberado y tiempo de ocio

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que tiempo libre, tiempo liberado y ocio no son conceptos idénticos.

Por lo escrito hasta ahora, podemos considerar habitualmente tiempo libre a aquel período de tiempo no sujeto a necesidades ni a obligaciones.

Sin embargo, hay actividades que no forman parte de las obligaciones del trabajo ni de las necesidades propiamente fisiológicas en su puro sentido, pero que las hacemos cada día y que no pueden calificarse como propias de tiempo

libre, aunque se realicen dentro de él. Son actividades domésticas o familiares como la compra, actividades sociales como fiestas y onomásticas, actividades religiosas como las misas, o políticas como las reuniones...

Tiempo liberado, como dice Pedró García (1984, p.18), es la pequeña parcela del tiempo libre en la que la persona se encuentra por fin "liberada" de cualquier tipo de actividad y que "teóricamente está en disposición de elegir libremente aquello que desea hacer, es decir, ni obligada, ni necesitada ni condicionada". "El sujeto está en situación de 'ocioso', es decir, dispuesto a realizar actividades de ocio".

El ocio, para Monera Olmos (1985), "es una parte del tiempo libre consagrado a la búsqueda de valores de enriquecimiento y desarrollo personal que por medio de la diversión, del juego, pasatiempos..., pueden ser atendidos o no". Para esta autora el ocio es una experiencia interior y subjetiva.

Puig Rovira & Trilla (1987) diferencian ocio y tiempo libre diciendo que "el tiempo libre es únicamente una condición necesaria, pero no suficiente" para que se dé el ocio, aunque a menudo se utilicen equivocadamente ambos términos con sentidos equivalentes.

> "El ocio —siguen diciendo estos autores— requiere y se configura también a partir de otro tipo de condiciones. Se crea una situación de ocio cuando la persona, durante su tiempo libre, o, mejor, liberado, decide y gestiona libremente sus actividades, obtiene bienestar y satisface las necesidades personales de descansar, divertirse o desarrollarse".

El ocio implica, por lo tanto, un tiempo propio, exclusivo y personal.

Grazia (1966) se refiere al *tiempo libre* como "una forma concreta de calcular una determinada clase de tiempo", mientras que para el término *ocio* se refiere a "una forma de ser".

Entonces el tiempo libre viene enmarcado por un aspecto cuantitativo, mientras en el ocio prima el cualitativo. Así, dice Pedró (1984:21): "el ocio sería la actividad y ocupación propia del tiempo liberado".

Por su parte, Casado Marcos (1972) identifica el *tiempo libre* y el *ocio* como "continente" y "contenido" respectivamente y López Andrada (1982) asocia el ocio con aquellas actividades de formación que se llevan a cabo en el tiempo libre.

Algunos autores definen el ocio según el tipo de actividad que se realiza;

otros, sin embargo, cconsideran que cualquier actividad puede ser de ocio, según el tiempo en que se desarrolla y la actitud personal con que se realiza.

I.1.3.2.– Ocio

Cicerón y Aristóteles ya se referían al ocio, de forma positiva, cuando entendían que el hombre habría de disponer de un tiempo exclusivo dedicado a actividades libres que potenciaran su desarrollo personal. Por el contrario, en la Edad Moderna, el ocio pasó a adquirir un aspecto más negativo por las características económicas y de utilitarismo que imperaban en la época.

La definición de ocio es ya clásica. José Luis Aranguren situó su aparición en la sociedad y la cultura griega, donde *ocio* tenía un sentido totalmente inequívoco; se entendían por tal aspectos como el estudio, la afición, el cultivo personal, el humanismo. Se opone al "negocio" o privación del ocio, en el que existe la esclavitud del trabajo físico, era el propio de los hombres no libres. El ocio significaba posibilidades de desarrollo humano a las que no todos podían acceder y se basaba en actividades de tipo instructivo. El calvinismo y el activismo y profesionalismo modernos hicieron del ocio un término despectivo, en el sentido de ociosidad, de holganza.

Quizá nuestra sociedad actual haya recuperado algo del primitivo sabor del término ocio, en la medida en que buena parte de éste consiste en una oferta cultural, cada vez con más medios de influencia.

Tras la Segunda Guerra Mundial el ocio nuevamente ha tomado un valor positivo, principalmente originado por la reducción del tiempo de trabajo en favor de un mayor tiempo libre, lo que ha llevado al hombre a plantearse nuevas formas de ocupar, más plenamente, este tiempo.

Uno de los autores que define mejor el ocio es Dumazedier (1968, p.30), diciendo:

> "El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales".

En esta definición observamos que vincula referencias temporales ("...tras haberse liberado de sus obligaciones..."), exigencias en cuanto a la actitud per-

sonal en el ocio ("...entregarse de manera completamente voluntaria...") y el reconocimiento de que el ocio supone actividades con finalidades claras ("...conjunto de ocupaciones... sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollarse...").

Posteriormente el propio Dumazedier (1974, pp.89 y ss) prefiere caracterizar el ocio con cuatro cualidades: liberadora, desinteresada, hedonística y personal.

Por similitud con Dumazedier, es interesante recoger lo que Munné (1980, p.135) entiende como tiempo libre: "el modo de darse el tiempo personal que es sentido como libre al dedicarlo a actividades autocondicionadas de descanso, recreación y creación para compensarse y, en último término, afirmarse la persona individual y socialmente".

Dicho autor comparte las famosas tres "D" a las que Dumazedier hace alusión al definir el ocio —Descanso, Desarrollo y Diversión—.

Si nos introducimos en el panorama español, uno de los autores que más han trabajado el tema del tiempo libre y ocio y con amplia formación universitaria en este tema es Jaime Trilla, quien concibe el tiempo libre como la porción de tiempo no ocupada heterónomamente por ninguna tarea o actividad, sino abierta a cualquier ocupación que decida el sujeto que disfruta de este tiempo. Es la condición primera y necesaria del ocio. Esto supone la "libertad de" imprescindible para hacer posible la "libertad para" que nos acerque al ocio.

El tiempo libre se halla enmarcado por unas determinadas situaciones sociales y culturales y el emplearlo con sentido o sin él depende, como ya repetimos anteriormente, en última instancia de la persona, de la actitud tomada y de la importancia que dé a una dedicación u otra, animada esta elección por una jerarquía de valores propia. Así lo manifiesta Monera Olmos (1973).

De esta idea es partícipe también el profesor García Hoz (1974), al considerar el ocio no como algo externo a la persona, sino como un estado propio de ella. El ocio toma así un carácter interno, por el cual el individuo es quien da sentido a sus actos. No se ve condicionado por nada material, sino que aflora en él un espíritu de libertad.

Llegado este momento, nos preguntamos, ¿cuál es el tiempo libre de un pensador?, ¿y el de un sacerdote?, ¿cuál sería el tiempo libre de un investigador?, ¿y el de un hombre que vive en la selva?

¿No es el ocio y el tiempo libre una "invención mental" de esta sociedad? ¿Puede ocurrir que el ocio exista o no dependiendo de la mentalidad de cada persona? ¿El ocio, entonces, es interno o externo?

No se puede estudiar como algo externo a la persona. Dependerá de cómo es la persona por dentro, para que el ocio y el tiempo libre tomen una dimensión completamente diferente. Hay que trabajar la persona, no las actividades que por fuera pueda realizar. ¿Nos atrevemos a estudiar así el ocio, con estos paradigmas?

Pero seamos más ambiciosos y no nos quedemos en el ocio. Se trata del sentido que cada persona dé a su vida, para que el tiempo tome diferentes caminos. Lo importante para cada persona es dar un sentido a su vida. Para quien la vida es búsqueda continua de placer, el tiempo de ocio es distinto del de aquella persona que ve su vida como una oportunidad de servir a los demás, por ejemplo. No se puede medir el tiempo libre de ambos con el mismo rasero.

El tiempo de ocio, el tiempo de trabajo y todo el tiempo de este mundo se le da a cada persona para que encuentre un sentido a su vida y después actúe consecuentemente.

¿Quién es más libre en su tiempo de ocio? ¿Aquel que puede elegir a dónde ir, porque conoce y sabe (se ha cultivado internamente) o aquel que duda una y otra vez, que va de experiencia en experiencia, pero sin un rumbo, sin una idea?

¿No merece la pena pararnos en algún momento de esta vida y tomar decisiones acerca de nuestra existencia? Y, cuando lo hayamos hecho, entonces daremos un sentido también a nuestro tiempo libre y al tiempo en general.

Entendiendo el tiempo libre como los momentos adecuados en los que el individuo se expresa tal como siente y piensa, con libertad; momentos en los que verdaderamente las personas podemos manifestar y realizar aquello que más nos atrae interior y exteriormente; es sencillo derivar que en este tiempo libre aparezcan los conocidos estilos de vida, entendidos, como diría Ruiz Olabuenaga (1990): modelos de culturación, esquemas directores de las maneras psicológicas individuales y comportamentales, factuales y verbales, racionales y simbólicas de entrar en sociedad.

El redescubrimiento del término *ocio* no va acompañado de la reflexión que merece. Si caminamos hacia una sociedad en la que contaremos con un mayor tiempo de no-trabajo, ¿qué papel vamos a dar a ese ocio en nuestras vidas? o, de acuerdo con Racionero (1990) en su ensayo *Del paro al ocio*, ¿estamos preparándonos adecuadamente para hacer de ese ocio un tiempo que nos enriquezca como personas?

Podemos distinguir estilos de vida del ocio cotidiano como veremos más adelante.

I.1.4.– TIEMPO LIBRE Y ESTILOS DE VIDA

Lógicamente, las formas de vivir el ocio dentro del tiempo libre son tan similares, en un número elevado de individuos, que podemos hablar de familias de conductas que se repiten constantemente.

Ello va a dar lugar a diferentes estilos personales de ocupar el tiempo de ocio; lo que vamos a llamar estilos de vida del ocio. Incluso, no creemos exagerado afirmar que, estamos hablando de verdaderos hábitos ociosos en esta sociedad.

Ruiz Olabuenaga en el informe Foessa (1994) manifiesta la existencia de cuatro peculiaridades de este ocio y que podrían resumirse en las siguientes afirmaciones:

– Se ha convertido en un elemnto totalmente integrado en la rutina social y es vivido de forma sistemática.

– Existen dentro de él diferentes comportamientos según las personas y sus características.

– Tanto el sistema de valores como el socioeconómico presentan facetas distintas según se viva el ocio de una u otra forma, con la consiguiente influencia en la vida social paralela a ellos.

– Se dan relaciones peculiares y propias muy dispares de acuerdo con los niveles socioeconómicos.

Parece ser que en la sociedad española ocurre, como en otras de similar nivel de desarrollo, que el ocio está dirigido hacia intereses de triple vía: la tradición, la supervivencia y el bienestar físico.

De entre todas las actividades posibles, la visión de la televisión sigue siendo líder en nuestra sociedad. Junto a ella juegan un papel importante, el turismo, el deporte o el juego que, gracias al apoyo social a través de loterías, quinielas, sorteos, etc., van a servir para entender los diferentes estilos de vida que nos ocupan.

Pues bien este ocio, con todas sus peculiaridades, es reconocido como un hábito cotidiano en el comportamiento de cualquier individuo; es pieza principal en su quehacer social "normal". Como decíamos, de acuerdo con el grupo

social que escojamos, veremos diferencias claras marcadas por el tipo de actividades: deportes, juegos, actividades culturales,...; por el espacio y tiempo en que se lleva a cabo: caza, pesca, vacaciones, turismo, etc.

Todo ello da pie a los estilos de vida en el ocio. Destaquemos una evidencia derivada del estudio realizado de los seis estilos de vida que Ruiz Olabuenaga manifiesta en el Informe Foessa (1994).

¿Dónde reside el verdadero "don" del ocio?, ¿en sus actividades, en su espacio, en sus características? Cualquier ocio depende, una y otra vez, de lo que comunique a la persona. O mejor dicho, en función de la estructura biológica, psicológica, sociológica y espiritual del individuo, el estilo de vida, ocioso o no, será diferente. En consecuencia, el ocio, como todos los demás elementos humanos de esta sociedad, es necesario que intercambie emociones con la persona que intenta disfrutar con él. Cada ocio, como Callois (1958) y Elías (1986) defienden, aviva diferentes emociones.

El estilo de vida deportivo pone el sentido de la emoción en la competitividad, tanto con el medio como con los demás y consigo mismo. Por ello, a niveles profesionales esta competitividad es llevada a extremos tan incorrectos que confunden una y otra vez a los más jóvenes, que intentan "copiarla" sin detenerse a comprobar que es a niveles más bajos donde esta competitividad es más enriquecedora.

El estilo socializante centra la emoción en la presencia física de los demás y en las sensaciones que de ello se derivan.

El reto, el enfrentamiento, la incógnita son las emociones más buscadas por el **jugador y su estilo** que disfruta vibrando de incertidumbre.

La persona hogareña siente el placer derivado de las emociones que da un entorno muy conocido, familiar, donde se siente tranquilo y seguro.

Por su parte, **el estilo cazador** basa la emoción en los ingredientes de un medio natural junto a la soledad, la autonomía, la individualidad y, en consecuencia, la obtención o no de éxito en su "hazaña"; aunque no para todos esto es determinante.

La persona catódica siente muchísimas emociones cuando intenta ser aquellos a quienes ve o escucha y se imagina en multitud de situaciones, jugando papeles continuamente que no son el suyo realmente.

Evidentemente, para hablar de estilos de vida y ocio, habremos de centrarnos en las personas y no en las posibilidades exteriores que esta sociedad ofrece.

El informe Foessa (1994, p. 2.033) recoge que el poseedor habitual de un estilo ocioso concreto tiende a marginar el resto de los tipos de ocio. ¿ Se imaginan la gran barrera que esto supone para que se comuniquen los distintos ocios?, es decir, ¿aclara esto por qué es tan característico en esta sociedad actual el "clasificar" a sus ndividuos de acuerdo con sus características ociosas? Y cuanto más ocurre esto, mayor es la barrera de comunicación, de manera que un integrante de un tipo de ocio termina no aceptando claramente, a nivel práctico y experiencial, a los integrantes de otros ocios; prefiriendo "arrinconarse" junto a los consumidores de su mismo estilo de vida. Así, creemos, puede aumentarse la separatividad social, todavía más de lo que ahora lo está; "margina al resto de los tipos, pero no a todas las acciones provocadoras de emoción que pueden darse en otros estilos", es decir, aunque exista separación y no comunicación con otros estilos, sí que se sienten las emociones propias de ellos, sin necesidad de practicarlas. ¿Para qué, entonces, interesa la relación de estilos? Habría bastante que reflexionar sobre esta contestación.

El informe Foessa (1994) indica que "al menos un 33,4 por ciento de la población adulta no se ajusta a ningún estilo determinado de los estudiados, sino que realiza actividades variadas de todos ellos según lo crean y, junto a otro tipo de actividades, construye su particular forma de vivir". (p. 2.034)

Desde otra perspectiva, los estilos de vida obedecen a corrientes culturales profundas, en las cuales, cada individuo da rienda suelta a su realización personal y grupal según se identifiquen con uno u otro estilo de vida.

Ruiz Olabuenaga (1994) afirma: "el ocio es un valor sociocultural no condicionado por pertenencias individuales (de raza, sexo, edad o estrato socioeconómico) ni por coyunturas colectivas (de pobreza, subdesarrollo, progreso u opulencia); constituye una alternativa individual que responde a una elección personal". (p. 1.889).

Creemos útil ofrecer el siguiente panorama de estilos de vida como respuesta a la demanda de la ciudadanía por un ocio más pleno:

Familismo. El ocio dentro del hogar y con la familia, como anteriormente señalamos, ocupa un puesto de privilegio entre las opciones escogidas para ocupar el ocio que las personas tenemos. Innumerables oportunidades se nos ofrecen dentro de este panorama: prensa, radio, televisión, bricolaje, música, información cultural,... y todo ello cada vez con mayores comodidades físicas, recogidas dentro de un marco, el hogar, en el que nos encontramos muy seguros y tranquilos. ¿Es extraño comprobar la gran cantidad de población que arrastra este estilo de

vida? Ahora bien, sería interesante pararnos a resaltar los auténticos beneficios que a la persona aporta esta actividad, en cada una de sus dimensiones: física, psíquica, social y espiritual.

Derecho a la cultura. Estamos ante un modo de vida que pretende desarrollarnos íntegramente como seres humanos. Dedicar nuestro tiempo de ocio a actividades que nos ayuden a crecer bio-psico-socio-espiritualmente, para, con ello, ser más eficaces en la sociedad y en cualquier situación. Se trata de formarnos siempre un poco más.

Ahora bien, ¿cuántas personas están dispuestas a dedicar su tiempo a este desarrollo?; ¿no piensan que es perder el tiempo y "no vivir"?

La alternativa individualizada. Ruiz Olabuenaga, director del capítulo dedicado al ocio en el informe Foessa (1994), afirma que "el individuo que practica un hábito de ocio lo hace con dos características: de forma autónoma e individualizada respecto a su clase social, clan o familia (lo que no significa que lo disfrute precisamente en solitario) y de forma autónoma e individualizada respecto a otros tipos de ocio (lo que no significa que practique solamente un tipo de ocio)". (p. 1.891).

La persona elige su forma de ocio particular y lo hace suyo, sin tener, con ello, que someterse a reglas, ajustes o relaciones que no tengan que ver con el ocio escogido.

La proliferación de formas. No podía faltar en el disfrute del ocio la parcela dedicada a lo "siempre nuevo"; lo que aparece como novedoso en este tiempo y que en otro tiempo fueron otras formas. Una cadena progresiva que, en muchos momentos, hace "nuevo" lo que antes fue "viejo", buscando siempre otras sensaciones diferentes.

El puenting, los safaris, las rutas "discotequeras", los juegos de rol,... son ejemplos de estas formas. Son muchísimas las personas que dicen "vivir al límite" y se atreven con todas estas inquietudes que, al menos momentáneamente, dan felicidad a sus ratos de ocio.

La cotidianidad. En el extremo contrario al estilo anterior, aparecen aquellos individuos que hacen de su ocio una afición rutinaria. Los momentos libres no son esperados como posibilidades de nuevas sensaciones, sino como repetición de las mismas continuamente. Por ello, las actividades escogidas para este estilo de vida suelen ser siempre similares y no existen altibajos destacables. El espectadorismo practicado en condiciones de comodidad aceptable parece ser la opción

más perseguida en este ocio cotidiano, por quien cree encontrar aquí una calidad de vida positiva.

Todas estas ideas nos ayudan a reflexionar acerca de cómo camina nuestra sociedad en la búsqueda de un tiempo libre que convenza. De todas formas, nos identifiquemos con uno u otro de los estilos de vida vistos, no cabe duda de que cada uno de nosotros somos un mundo diferente y está en nuestra mano determinar qué necesidades queremos satisfacer en este tiempo libre y así entenderlo como un elemento que ayude a equilibrarnos íntegramente.

Una última aportación en esta línea de estudio de los estilos de vida, nos la ofrece Sue (1986) afirmando que todavía no se ha sacado un beneficio importante al empleo de los estilos de vida en los trabajos realizados acerca del tiempo libre y el ocio. Habla de tres posibilidades de investigación en este terreno, dejando un campo abierto para los interesados. Estos son:

a) la auténtica división del tiempo en los individuos y en los grupos

b) las relaciones que se producen de acuerdo con los roles posibles a jugar y las peculiaridades individuales de cada persona y grupo

c) el consumo y el tipo de actividad que podría generar.

I.1.5.- ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE Y OCIO

Las funciones que habitualmente se atribuyen al ocio son el descanso, la diversión y el desarrollo de la personalidad que permite un desarrollo cultural desinteresado que armonice el empleo del tiempo liberado en un equilibrio de estas tres funciones.

El ocio requiere, en primer lugar, disponer de un tiempo no ocupado por el trabajo o por cualquier otra obligación; en segundo lugar, el ocio supone que durante este tiempo libre el individuo actúa con plena autonomía y obtiene un placer personal de su actividad; también es conveniente tener presente un tercer elemento: las actividades que libremente realiza un individuo durante su tiempo libre.

En síntesis tres son los aspectos que Puig Rovira & Trilla (1987) consideran en la definición de ocio: el tiempo, la actitud y, secundariamente, las actividades.

1. Sobre el tiempo y las cualidades de esos espacios temporales se ha hablado en el apartado anterior.

2. El segundo rasgo distintivo del ocio es la actitud con que se vive el tiempo libre.

El ocio implica añadir al tiempo libre —la libertad de— un conjunto de actitudes personales que conducen la propia actividad por los caminos de la libertad positiva —de la libertad para—. El ocio es tiempo libre más libertad personal; esto supone que las actitudes con que un individuo afronta lo que hace durante su tiempo libre sean: libre elección y libre realización de la actividad —expresión libre y creativa—, disfrutar durante el transcurso de la acción y, finalmente, satisfacer necesidades personales, aun cuando la actividad tenga también finalidades colectivas.

3. Por último, en la definición de ocio se contemplaban las actividades.

Los hombres, en su tiempo libre, viven autónomamente, disfrutan y satisfacen necesidades personales, inclinándose por ciertas actividades. No obstante, la importancia de las actividades no radica tanto en ser el vehículo del ocio, sino en su significación para la persona, en su posible utilidad para la formación personal y el desarrollo social.

Para que una actividad entre en el ámbito del ocio debe ser liberatoria, gratificante y personl.

Por **liberatoria** se entiende la actividad opuesta a una obligación. Hay que considerar, sin embargo, que prácticamente todo viene condicionado por la sociedad.

Gratificante implica que la única finalidad que la realización de la actividad tiene es el puro placer de hacerla, por la satisfacción personal que puede producir.

Personal indica que, sin excluir un ocio en grupo o en equipo, la actividad da respuesta a tres tipos de necesidades individuales: descanso, diversión y desarrollo personal.

Según ello, Grushin (1968) establece diferentes categorías de realización del ocio:

– Actividades creadoras activas

– Estudio y aprendizaje individual

– Consumo cultural individual (lectura de periódicos, libros, radio, T.V,...)

– Consumo cultural con carácter de espectáculo público (cine, teatro, conciertos,...)

– Ejercicios físicos (deportes, excursiones, paseos,...)

– Ocupaciones de aficionados tipo "hobby"

– Entretenimientos

– Charlas con amigos (en casa, en el café, restaurante, baile,...)

– Descanso pasivo

– Inversiones de tiempo que pueden ser calificadas de anticulturales (abuso del alcohol, etc.)

Puig Rovira & Trilla (1987), haciéndose eco de la clasificación realizada por autores como Dumazedier, Rippert y Sue, tienden a inventariar las actividades de ocio en torno a cuatro grandes apartados:

1.– Actividades que tienen un componente físico. Predomina la actividad corporal. Paseos, excursiones, deportes.

2.– Actividades prácticas de producción concreta y que requieren algún tipo de trabajo manual. El bricolaje, la jardinería y los trabajos manuales son sus exponentes más característicos.

3.– Actividades culturales. Se incluyen todas las prácticas culturales, sean elitistas o masivas, participativas y creativas o pasivas. La televisión, la radio, el cine, la lectura, el teatro, la música y las conferencias.

4.– Actividades de carácter social o colectivo. Predominan las relaciones interpersonales por encima de cualquier otro aspecto. Conversaciones, favorecidas por entornos físicos como los cafés, las plazas o las asociaciones de todo tipo, las fiestas de amigos y la vida familiar.

Como ya hemos comprobado a lo largo del tema, existen distintas formas de entender el tiempo libre, dependiendo de la época de que se trate, del tipo de sociedad a que se refiera,y, por último, de la ideología del autor.

Así, López Andrada, Martínez Álvarez, Menchén Bellón, & Ibáñez Benet (1982) conciben el Tiempo Libre como el conjunto de actividades que realiza el

sujeto durante su tiempo disponible, una vez deducido el empleado en sus necesidades vitales y socio-familiares. Así se manifiesta en la tabla Nº 1.

Tabla Nº 1. Distribución de las 24 horas del día de un estudiante
Fuente: López Andrada, et al (1982, p. 16)

NECESIDADES VITALES			
Fisiológicas	**Escolares**	**Derivadas**	
Sueño, comida higiene, etc.	Actividades en el colegio	Limpiar, comprar, transporte, deberes, etc.	
NECESIDADES SOCIOFAMILIARES		**TIEMPO LIBRE**	
Tradicionales	**Complement.**	**Ociosidad**	**Ocio**
Visitas familiares, asistencia a misa, reuniones.	Música, deportes, idiomas, etc.	Actividades NO FORMATIVAS (no hacer nada)	Actividad FORMATIVA

Estos autores nos señalan las cuatro condiciones que ha de cumplir toda actividad para ser considerada propia del ocio:

a) que permita **libertad**. Fundamental a la hora de escoger con total responsabilidad. Libertad para ser único, eso sí, ayudado por los educadores.

b) que implique **autonomía**. La actividad de ocio no ha de ser condicionada ni jerarquizada.

c) que proporcione **satisfacción**. Cuando la actividad se realiza sin búsqueda de objetivos prefijados, se consigue la satisfacción en la propia ejecución.

d) que sea **formativa**. Es decir, que ayude a la realización y crecimiento personal del individuo, bien en el aspecto biológico, psicológico, sociológico o espiritual, la actividad ha de ser enriquecedora.

Por otra parte, podemos hablar de las **variables** que intervienen en la elección de posibilidades para ocupar el tiempo libre. Podemos clasificarlas en tres apartados:

- Variables naturales (edad y sexo)
- Variables ecológicas (paisaje, clima, hábitat o tipo de población)
- Variables familiares: nivel económico, cultural y social de los padres.

Las opciones de ocupación del tiempo de ocio son diferentes en un joven educado en una familia que posea estudios universitarios de las de un joven que pertenezca a una familia obrera. Es por ello por lo que se plantea la **educación del tiempo libre** como la mejor alternativa para que cada individuo acceda a las actividades que más le gustan. Eso sí, una educación totalmente estructurada y pensada para que las actividades ofrecidas sean lo bastante acertadas como para no inducir al pasotismo, alienación, droga, etc. Más bien, actividades que mejoren las variables sociales y familiares como principales en la llamada "civilización del ocio"

Es conveniente tratar algunos **aspectos** fundamentales en el tema que nos ocupa, los de la forma de ocupar nuestro tiempo libre, y que López Andrada, et al. (1982) recogen:

A) CUANTITATIVO:

A.1.– **Elementos:** *¿qué hace?* Se trataría de comprobar la ocupación exacta que la actividad ofrece al individuo.

A.2.– **Duración:** *¿Cuánto dura?* ¿En qué proporción? ¿Cuál es el peso específico de la actividad?

B) CUALITATIVO:

B.1.– **Calidad:** *¿Cómo lo hace?* Si sabemos en qué consiste la actividad, habremos de interesarnos por cómo la realiza la persona y cómo influye en ella.

Dos son las formas de hacer cualquier actividad: una activa, que exige la participación del individuo, y otra pasiva, en la que la persona se limita a "consumir" sin implicación activa.

Se considera a la primera de mayor calidad, pues ocupa más intensamente al sujeto.

B.2.– **Actitud:** *¿Qué disposición?* Por supuesto, es determinante conocer las condiciones en las que la persona aborda la actividad, cuál va a ser su disposición antes de comenzarla.

El viejo aforismo "Saber todo de algo y algo de todo" tiene mucho que decir aplicado al tiempo libre. La universalidad y la especialización han de interrelacionarse al tratar el tiempo libre, con el fin de alcanzar la cultura y la capacidad creadora.

Este mismo autor nos recuerda que existen unos **niveles** del tiempo libre, en función de lo que ese tiempo aporta a la persona.

1. **Nivel formativo**:

Sería el ocio de más alto valor, ya que es el empleado por cada individuo para autoconocerse y realizarse. Se dice del ocio que se hace propio, por ser uno mismo la pieza clave. Aristóteles y Platón, exponentes de este nivel, aconsejaban la contemplación como la actividad más enriquecedora.

2. **Nivel de entretenimiento**:

Previo al nivel anterior, incluiría todo lo relacionado con la diversión y la distracción.

3. **Nivel de descanso**:

Toda persona necesita descansar. Así pues, incluimos en este nivel todas las actividades que ayudan a revitalizar al individuo. Destacan en este aspecto Washington y Jefferson, quienes aseguraban que a través de la tranquilidad, la buena compañía y el cultivo del espíritu se conseguía la felicidad siempre anhelada.

4. **Nivel del aburrimiento**:

Cuando la persona piensa únicamente en disfrutar, cae estrepitosamente en el aburrimiento una y otra vez. Sobre todo los jóvenes que se mueven en este nivel corren un peligroso riesgo si son presos de un aburrimiento que oprime y ahoga. También es verdad que muchas personas "resurgen" en este nivel y alcanzan otros superiores al entender estas actividades en su justa medida.

Lo negativo de todo esto es que se vende una felicidad superficial e ilusoria, en la que continuamente caemos sin pararnos a pensar en la genial

frase que perdura en el tiempo y dice: "la ociosidad es la madre de todos los vicios".

5. **Nivel de consumo**:

Propio de esta sociedad, este nivel ofrece al individuo actividades manipuladoras y alienantes, que lo inducen a consumir sin sentido crítico de lo que hace.

Situada en este nivel, la persona se deja guiar sin ella intervenir responsablemente, anulando de esta manera su capacidad de pensar y reflexionar sobre la actividad desarrollada.

Sabiendo los beneficios económicos que este nivel reporta, todo un montaje y un organigrama del ocio ha nacido en torno a estas actividades que, como dijimos, lo único que pretenden es aprovecharse del tiempo libre de los demás.

Al concluir este apartado de las actividades del tiempo libre y ocio, nos llegamos a preguntar: ¿no nos estaremos dejando influir demasiado por la actual sociedad de consumo?, ¿no parece cierto que la persona, cuanto más dinero y posesiones atesora, cuanto más compra y consume, cree ser más feliz?

Ambas preguntas podrían contestarse con las reflexiones anteriores; aunque vamos a continuar pensando.

¿No es cada individuo un ser psico-bio-socio-espiritual? ¿Qué quiere decir esto?

Únicamente el equilibrio entre estos cuatro aspectos puede hacer personas felices. Quien ocupe su tiempo libre y de ocio en equilibrarse biológica, psicológica, social y espiritualmente estará consumiendo inteligentemente ese tiempo.

¿No es fácil concretar por ello que quien entiende la vida como una experiencia a la que hay que exprimir "a tope", "vivirla sin límite", "sacarle el mayor provecho posible",... estará desequilibrándose?

Quien participa, sin pararse a pensar, de esta sociedad de consumo y juega de actividad en actividad ¿verdaderamente está sintiéndose realizado y feliz?, ¿o merece la pena sacar los pies de ella y pararse a reflexionar?

¿No observamos cómo las personas ocupan sus tiempos de ocio de muy diferente manera dependiendo de su situación social?

Para concluir, nos remitimos a Munné (1980), quien, sobre el desarrollo de los aspectos del ocio, dice que "lo que se realiza en una situación de ocio —tiempo libre más libertad, placer y satisfacción de necesidades— puede tener, según los casos y las situaciones, diferentes sentidos personales y sociales".

Como Munné, también Sue (1982) se acerca a un ocio humanizador e introduce la llamada "civilización del ocio" cuando nos dice "parece conveniente que durante el tiempo humano y, por tanto, durante el tiempo libre y las situaciones de ocio, los hombres se dediquen a actividades socialmente deseables y personalmente enriquecedoras. Un ocio no orientado, al menos en parte, en este sentido de ninguna manera lo podríamos considerar como positivo, aunque presentara todas las características que definen una situación de ocio".

I.2.- TIEMPO LIBRE Y EDUCACIÓN

"Lo que quieras para la ciudad ponlo en la escuela"

Platón

I.2.1.- CAMBIO SOCIOCULTURAL DEMANDADO A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Educar es instruir. Ese ha sido el supuesto implícito de muchas de las planificaciones educativas hechas en el pasado. Rara vez se consideró seriamente la posibilidad de ubicar las funciones educativas fuera del ámbito escolar. Sin embargo, mucho de lo que sabemos y la mayor parte de las habilidades con que contamos lo hemos adquirido fuera de la escuela. Esto es especialmente cierto respecto de las sociedades de bajo índice educativo, y también parece cumplirse en las sociedades más instruidas.

El entorno escolar ha sido siempre un foco de inagotables críticas centradas tanto en la falta de preparación social del niño/a, como en la incuestionable realidad de que la escuela no puede ser el único lugar donde el individuo reciba una educación integral. ¿Quién duda de esto?

Coombs, Faure, Fullat, Galton y el Centro Intercultural de Cuernavaca elaboran una serie de informes donde queda reflejada la preocupante situación del sistema educativo a finales de los años 60 y comienzo de los 70. Los puntos que reciben una especial crítica, recogidos por Escarbajal (1988), son estos:

– La escuela es una institución al servicio de ciertos grupos económico-políticos.

– Está desconectada del mundo que la rodea.

– El alumno rinde culto y obediencia al que enseña.

– Es un filtro social para las clases menos favorecidas.

– Es sancionadora.

– Restringe la educación a la racionalidad.

– Los contenidos no están adaptados a los individuos.

– Es autoritaria, burocrática, repetitiva, carente de inventiva, formadora de alumnos pasivos, hace que prime la obediencia sobre la participación y la crítica, es una guardería.

La polémica situación escolar y, como vemos, las constantes críticas recibidas, permiten que se creen dos claras opiniones en la sociedad entre las personas que se hacen eco del asunto:

– aquellos que abogan por una "nueva escuela", totalmente reestructurada de abajo arriba en sus elementos, y

– quienes prefieren la desaparición del sistema educativo escolar. Como Illich (1971) diría: "des-escolarizar la sociedad".

Uno de los trabajos más reconocidos que intentan ayudar a la adaptación de los jóvenes a la sociedad es el informe Coleman/Husen (1989) o Informe OCDE/CERI (Centro de Investigación e Innovación en la Enseñanza). Sus autores estudiaron y analizaron los factores educativos como medios facilitadores de esa adaptación, a la vez que propusieron un nuevo panorama para la educación.

Durante los años 60 y 70 se realizaron actuaciones importantes en el sistema educativo intentando una mejor respuesta de los jóvenes ante la integración social. Destacó:

– un aumento de los presupuestos

– nivelación de las posibilidades educativas

– aumento de los años de escolaridad.

Sin embargo, los resultados no fueron como se esperaban y, una vez más, los fracasos escolares y el desencanto de los estudiantes con el sistema educativo aumentaron considerablemente.

Por otra parte, la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación presentó en su Informe a la Unesco, a modo orientativo, los elementos esenciales

de las reformas y de las transformaciones educativas que podían ser iniciadas por los diferentes Gobiernos. Entre ellas estaban, según Faure (1972):

– Superar la concepción de una educación limitada en el tiempo (edad escolar) y encerrada en el espacio (establecimientos escolares).

– Considerar la enseñanza escolar no como el fin, sino como la componente fundamental del acto educativo total en sus dimensiones escolares y no escolares.

– Deformalizar una parte de las actividades educativas sustituyéndolas por modelos flexibles y diversificados.

– Evitar una prolongación excesiva de la escolaridad obligatoria, que vendrá compensada por la formación continua, concibiendo la educación como un continuo existencial cuya duración se confunde con la vida misma.

– Transformar los sistemas educativos "cerrados" en sistemas "abiertos".

– Conciliar educación general y formación técnica; armonizar la formación del carácter y la de la inteligencia. Asociar estrechamente educación y trabajo. Hacer de la tecnología un contenido omnipresente y un método rector del proceso educativo.

– Individualizar y personalizar al máximo la educación. Preparar para la autodidaxia.

– Multiplicar los tipos de instituciones de enseñanza superior. Transformar las universidades en instituciones de vocación múltiple abiertas a los adultos al mismo tiempo que a los jóvenes y destinadas tanto a la formación continua y al reciclaje periódico como a la especialización y a la investigación científica.

Parémonos a analizar unos instantes.

¿Cómo podemos pedirle al sistema educativo una educación integral, innovadora, espontánea, personal,... si la sociedad actual no requiere ni valora todos estos aspectos? A la sociedad lo único que le interesa son los certificados académicos, las titulaciones y las acreditaciones y, lógicamente, también esto interesa a nuestros jóvenes. Es lo único que le "exigen" al sistema educativo, conscientes de que también a ellos se lo exige "su sociedad".

¿Qué frutos podemos entonces esperar de esa relación entre estudiantes y sistema educativo? La educación no puede cambiar mientras no cambien los valores sociales. Comencemos a cambiar esos valores y la educación cambiará sola automáticamente.

Una y otra vez se intentan "reformas" en el currículo, sistemas de enseñanza, contenidos, objetivos, etc. Una y otra vez nos quedamos en lo superficial sin ir directos a la base, al estamento sobre el cual todo se sostiene: la sociedad.

El informe CERI da a conocer cuatro magníficas propuestas respecto a todo esto:

1.– Una reforma educativa no se entiende aislada. El verdadero cambio ha de ser social y, consecuentemente, educativo.

2.– Mientras la sociedad siga basándose en los actuales valores, la escuela permanecerá institucionalizada y controlada, sin iniciativa posible. Evidentemente, fruto de tal sociedad.

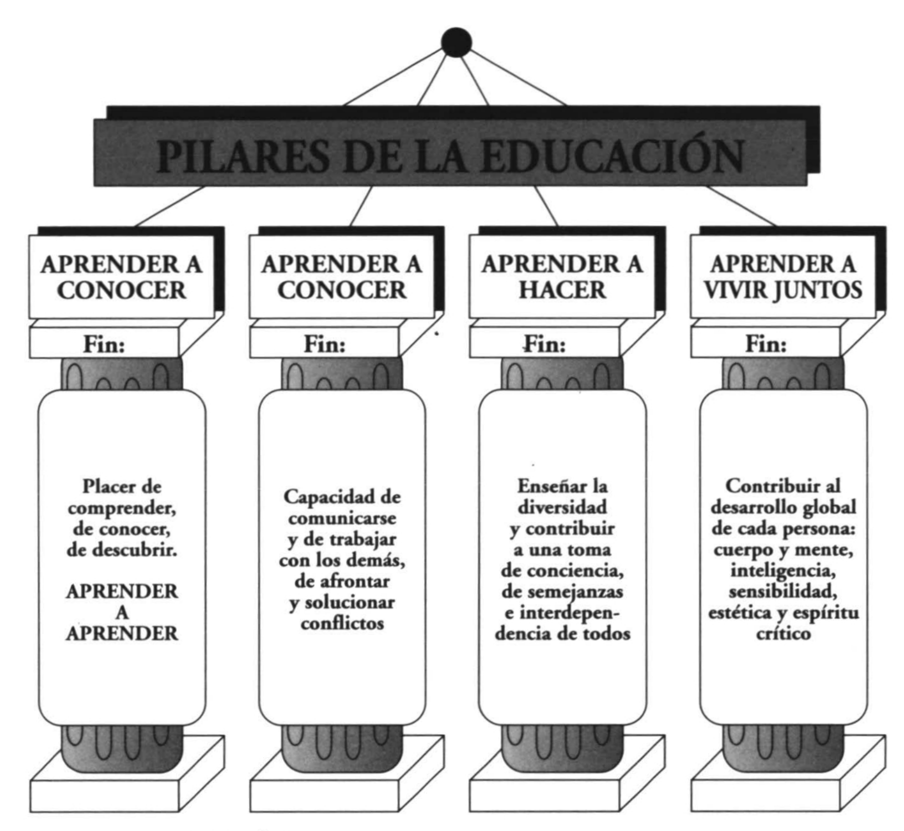
3.– La única forma de llevar a cabo una educación positiva es hacer participar a toda la comunidad escolar: padres, profesores, alumnos/as y todos cuantos rodeen a ese joven como elementos determinantes de su educación. No se puede pretender limitar la enseñanza al edificio escolar.

4.– Es fundamental crear, progresivamente y siempre, responsabilidades en el alumno/a. Adaptar esas responsabilidades a las edades; pero ofrecerlas siempre como medio activo y personal que potencie el desarrollo del individuo no de forma pasiva, sino práctica y activa.

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación la exigencia de proporcionar las cartas naúticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. (Delors, 1996).

A principios de 1993, el Director General de la Unesco, el Sr. Federico Mayor, confió a una Comisión Internacional, presidida por Jacques Delors, la labor de reflexionar sobre la educación en el siglo XXI. ¿Qué lugar reservan nuestras sociedades a los jóvenes en la escuela, en la familia o en la nación? ¿Cómo puede la educación preparar a las generaciones venideras para las exigencias de un mundo en constante conmoción? ¿Cómo superar el temor al paro, la angustia de la exclusión y la de la pérdida de identidad? Finalmente, ¿cómo hacer progresar en la humanidad los ideales de paz, de libertad y de justicia social?

Gráfico Nº 1. Pilares de la Educación



Entre las conclusiones de este estudio, recogidas por Delors (1996) en el libro cuyo título ya es una "joya", *La educación encierra un tesoro*, destaca la de pretender hacer de la educación una experiencia global que se desarrolle a lo largo de toda la vida de cada individuo. Por ello y para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, mostrados en el gráfico Nº1, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, **los pilares** del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades

humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

I.2.2.- NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE

Cuenca (1983) nos expone una acertada relación de autores y reflexiones sobre la educación del tiempo libre comenzando por la pregunta, ¿es necesaria y posible una pedagogía del tiempo libre?, Weber (1969) invierte esta pregunta formulándola de la siguiente forma: "¿Necesita ser educada la persona humana también en la esfera del tiempo libre?". (p. 267). La respuesta afirmativa viene dada, en primer lugar, por la necesidad general de educación por parte del hombre y, consiguientemente, por la necesidad de una educación especial en lo que se refiere a la vida de tiempo libre.

Como dice Laine (1970), el ocio tiene que ser personalizante, es decir, que permita el ejercicio de la libertad y la realización del propio pensamiento. Estamos totalmente condicionados. Hoy no es ésta la educación del tiempo libre, sino un punto de la educación en general: enseñar a pensar. La mayoría de las personas, hoy, piensan igual, porque o no piensan o piensan poco. Pero, eso sí, hacen mucho. El hombre está hecho para llevar una vida sencilla y un pensamiento elevado y, sin embargo, hoy día, se lleva una vida complicada (cuantas más cosas se hagan, mejor) y un pensamiento sencillo (mejor no pensar, sino hacer; cuanto más pienses, peor).

Según el autor antes citado Laine (1970), "en cada 'individuo' dormita una persona que se diferencia de las demás por su expresión original, sus creaciones, sus actitudes propias, su aptitud para situarse ante la sociedad de su tiempo, es decir, que el ocio personalizante es de hecho el camino del desarrollo cultural" (pp. 80-81).

Como vemos, cuando hablamos de educación del tiempo libre, sin duda, nos estamos acercando a la educación personalizada, y hablar de la *persona como fundamento de la educación integral* es una tarea que llama a la reflexión y meditación más profundas. Ante ellas tenemos la impresión de estar frente a un privilegiado, extraño, original, inédito. Estas condiciones manifiestan su peculiar estar en el mundo como la "creatura más perfecta de toda la naturaleza".

Ser persona es, desde luego, un privilegio, pero al mismo tiempo es un proyecto que se debe realizar. El modo de ser persona no es una conquista triunfante y continuamente gozosa, sino un proceso de *lucha, esfuerzo y riesgo*. La personalización tiene algo de agresivo; compromete y ennoblece de algún modo porque

en virtud de la personalización alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones personalizantes.

Por ello, la educación personalizada se refiere a un sujeto con rasgos propios y que se siente comprometido *en y con* una empresa que le pertenece la de *ser persona.* La tensión, el dinamismo vital de la educación personalizada nace entonces de uno de los tantos contrastes que posee la persona humana: la idea de perfección inscrita en la noción misma de persona y su realización. El dinamismo de la educación personalizada surge del contraste entre la perfección implicada en el concepto de persona y el hecho de que cada hombre es una realización personal imperfecta proyectada hacia la perfección pura.

Partiendo de la necesidad de una educación personal, vale la pena recordar aquí las tres notas que García Hoz (1984) señala como constitutivas de la persona humana y sobre las cuales se apoyan las orientaciones fundamentales de este tipo de educación: singularidad, autonomía y apertura. ¿No es cierto que cualquiera de ellas adquiere un mayor sentido cuando hablamos de tiempo libre o de creación del ocio? Por la singularidad el hombre se muestra original, creativo, distinto a los otros. ¿Favorecen la mayoría de los trabajos actuales esta faceta, o deberíamos pensar en la compensación del tiempo libre? Por la autonomía el hombre se siente seguro de sus obras, sujeto de sus actos y capaz de gobernarse a sí mismo. ¿No es precisamente este concepto de libertad el que venimos defendiendo desde el principio como parte esencial del mismo ocio? A través de la apertura el hombre se abre a los otros (familia, amigos, sociedad) y se comunica y convive con ellos.

¿No es a través del tiempo libre como se busca la comunicación y la convivencia de una manera más natural y espontánea?

De modo que si la educación es algo necesario para que el ser natural se vaya convirtiendo en ser cultural, desarrollándose plenamente como persona, parece que no se podrá perder de vista un fenómeno que, como ocurre con el ocio y el tiempo libre, es algo tan actual y tan comprometido a la vez.

Ahora bien, centrándonos en una educación del tiempo libre, vamos a recordar las principales dificultades que podemos encontrarnos en esta tarea, como son: *dirigismo, utilitarismo, excesiva planificación y organización, progresiva disminución del tiempo libre* y *mayor número de medios técnicos.*

Una de las primeras y más importante es el *dirigismo,* término que se opone al ambiente de libertad que se ha hecho notar desde el principio como algo esencialmente importante.

A veces el tiempo libre se convierte en una esfera que se teme entregar al individuo mismo porque, se piensa, no va a saber qué hacer o no hará nada razonable. Otras veces se teme que caiga en peligros que cambien su comportamiento. A todo esto se une la manipulación cada vez mayor que la sociedad está haciendo del tiempo libre; el hacer algo por sí mismo está dejando paso al dejarse hacer. Suele ocurrir también que, en ocasiones, se confunde el simple asesoramiento (necesario en multitud de casos) con la imposición.

Frente a esta postura, la pedagogía del tiempo libre ha de saber crear un ambiente de libertad e independencia, siempre de acuerdo con la edad del educando. Se sabe que el maestro no debe regular y ordenar los juegos que vienen después del trabajo y Weber (1969) observa, al respecto, que "un exceso de dirigismo pedagógico ocasiona la falta de independencia y la indefensión, la pérdida de la espontaneidad y originalidad, impide la originalidad y la autonomía". (p. 272).

Otra dificultad, que también puede considerarse como actitud equivocada, es el *utilitarismo.* Según una concepción utilitarista, uno puede pensar que las actividades de tiempo libre han de ser algo práctico y aprovechable desde algún punto de vista. La función de la pedagogía, en este caso, será desarrollar una mentalidad más abierta. Hacer ver la importancia de lo lúdico, la plenitud de lo artístico, la vivencia de lo bello y, en definitiva, la felicidad que puede sentir el hombre ante un bienestar desinteresado.

Muy relacionado con este utilitarismo, aunque en una vertiente más de "aprovechar el tiempo", puede estar la *excesiva planificación y organización* del tiempo libre. Este exceso va muy a tono con las actuales industrias y organizaciones del tiempo libre o, sin ir más lejos, con la ligazón de algunas personas a los programas de televisión. Es evidente que un tiempo libre, así planteado, se aleja de la intimidad, de la espontaneidad y de la visión personal y que la pedagogía no puede perder de vista estos aspectos.

Junto a estas dificultades existen otras de un carácter más general y social, pero no por ello menos importantes e influyentes. Una de ellas es la progresiva disminución del tiempo libre en los niños de la ciudad. Los desplazamientos, las clases especiales y las organizaciones están reduciendo cada vez más la esfera de tiempo privado y espontáneo. Unido a ello, la fabricación de un mayor número de medios técnicos para llenar el tiempo libre hace que el individuo se haga cada vez más dependiente y, al mismo tiempo, más propicio al aburrimiento.

Ante todo esto, la pedagogía del tiempo libre debe actuar dando a conocer estas amenazas y desarrollando en el individuo un autocontrol crítico, que le ayude a evitarlas y superarlas.

La formación del sentido crítico debe dejar de ser la asignatura siempre pendiente y constituirse en el objetivo más preciado y deseado del nuevo estilo educativo. Educar, en los jóvenes, el sentido crítico o el ejercicio del propio juicio, implica un descubrimiento y desarrollo de su individualidad para llegar a la libertad de poder dirigirse a sí mismos.

Se trata de educar para que la persona consiga unos cimientos internos válidos que le hagan ser ella en cualquier situación.

La falta de la tutela necesaria y de cuidados pedagógicos puede ser peligrosa. En esta línea Weber (1969) defiende: "la autonomía de la vida de tiempo libre no es una realidad dada desde el comienzo, que únicamente hubiera que asegurar, sino una tarea que hay que llevar a cabo con la ayuda de la pedagogía del tiempo libre. Para emplear de un modo autónomo y racional el tiempo libre, el individuo debe hacerse adulto bajo el influjo de la educación de ese tiempo" y, añade más adelante, "lo que da sentido al tiempo libre es algo que no se puede organizar, disponer ni dirigir, pero tampoco es algo que venga dado de antemano y no aparece automáticamente si no se cultiva. Entre ambos extremos del influjo riguroso y heterónomo y de la ausencia de toda ayuda, la pedagogía del tiempo libre deberá encontrar siempre el camino recto, deberá buscar el equilibrio razonable, que no encontrará sin conflictos". (pp. 281-282).

En general hay que pensar que cualquier influencia pedagógica sobre el tiempo libre ha de respetar y robustecer la propia iniciativa del individuo. Hoy por hoy, no existe. Primero habría que crearla, enseñando al individuo a despertarla.

De ahí que las medidas que se tomen, en cualquiera de los casos, deben ser de servicio, de guía, de apoyo y, sobre todo, de vigilancia del mutuo respeto.

Siguiendo el estudio de Weber, las formas pedagógicas legítimas más importantes para influir sobre el tiempo libre son las siguientes:

1. Actuar como estímulo: despertando intereses, dando ánimo, ofreciendo posibilidades, motivando las distintas formas.

2. Iniciar e introducir en distintos tipos de actividades de tiempo libre; mediante lecciones introductorias, cursos, aprendizajes de comportamientos, etc.

3. Facilitar, decir y hacer accesibles los lugares y presupuestos necesarios para la práctica de determinadas actividades: bibliotecas, talleres, lugares para espectáculos, juegos o deportes, etc.

4. Proporcionar cualquier información sobre reglas de juego, modelos de trabajos prácticos, impedimentos, indicaciones bibliográficas o ayudas de cualquier género.

5. Proteger y preservar de los peligros y amenazas la vida del tiempo libre, aclarando, dictando medidas de protección, dialogando y buscando la participación de todos.

6. Transformar y mejorar las circunstancias que pueden suscitar ciertos reparos pedagógicos.

Como Weber, Cembranos Díaz (1991, p. 59) también da a conocer una bonita variedad de posibilidades para convertir el tiempo libre en un aprendizaje positivo y válido para la persona, principalmente en su etapa infantil. Así destaca los siguientes aprendizajes dentro de ese tiempo libre:

1. Habilidades de adaptación a una realidad heterogénea

Gracias a la amplia diversidad de actividades perfectamente estructuradas para ser asimiladas y aprehendidas, es factible la adquisición de unas habilidades permanentes que desarrollen, principalmente, el entendimiento y adaptación al medio. Dice Cembranos que las situaciones que entrenan este aspecto serían: "la realización de un reportaje periodístico, la construcción de una cabaña, la visita de un edificio inteligente, la práctica de un reciclado de materiales, la realización de una obra de teatro, el montaje de un stand en una exposición, la subida de un río, etc.

2. Aprendizaje del descubrimiento y el manejo de la incertidumbre

Las habilidades que se despertarían en este tiempo libre organizado inteligentemente serían las propias de las ganas de experimentar la realidad y descubrir nuevas posibilidades, distintas advertencias, fáciles soluciones, difíciles aproximaciones,... Como dice Cembranos (1991), "el manejo de la incertidumbre significa aprehender un mundo no garantizado". (p. 60).

3. Aprendizaje de espacios

Los espacios donde se desenvuelve el tiempo libre son tan variados, que todos ellos guardan "secretos" en sí mismos, en su historia y en su particular forma de ser. "Calles y plazas, el parque, el metro, el local de la asociación, el campo y la montaña, el mercado, la exposición, la feria, las ciudades y pueblos lejanos. Aprendiendo el espacio, se aprende el mundo". (Cembranos, 1991, p. 60).

4. Aprendizaje de las habilidades sociales

Ya nadie duda que estas habilidades ocupan un lugar poderoso en cualquier educación que se precie de ser íntegra y humana, que ayude al individuo a manejarse socialmente con comodidad. Destaca, nuevamente, Cembranos (1991) entre otras las de "hablar en público, preguntar, capacidad de argumentar, presentar, escuchar, comprender, expresarse corporalmente, seducir, establecer contactos, manifestar los afectos, etc".

5. Aprendizaje del poder

Cada persona ha de conocerse profundamente y saber con qué fuerzas parte y con qué tipo de medio se "enfrenta". Cuando este conocimiento interno y externo se lleva a cabo, el individuo cuenta con una mejor preparación para comenzar a labrar el futuro que desee. "Posibilidad de persuadir, negociar, convocar, resolver, proponer, convencer, protestar, preparar una reunión, motivar, etc.". Ahí está el trabajo por realizar.

6. Cooperación

Se trata de educar la competitividad hasta hacerla cooperación, una faceta muy necesaria si se quiere dar una ayuda válida al educando. Cuanto más se practique la cooperación, mayor es el placer en el tiempo libre. Como dice Cembranos (1991), "es el aprendizaje de la solidaridad, que dota de sentido a las acciones que operan sobre la realidad social". (p. 61).

7. Aprendizaje de la organización

"Comprensión de la globalidad, las partes, las funciones y las relaciones; recursos disponibles, recursos personales, distribución de tareas, generación de normas, valorar la cooperación, saber articular los esfuerzos". Habilidades, todas ellas, que se pueden producir en situaciones de tiempo libre como "preparar un itinerario, manejar información múltiple, decorar el rincón de la ludoteca, organizar el programa de radio, recoger los bártulos después de la fiesta".

8. Aprendizaje del proyecto

Estaríamos ante el grupo de aprendizajes más complicados, que abarcaría a los otros siete vistos hasta ahora. No es sencillo llevar a cabo un proyecto, pero intentarlo supone todo un campo de posibilidades exquisitas. Como argumenta Cembranos (1991), "aprender a proponer, diseñar, comunicar, seleccionar, elegir, secuenciar y sincronizar tareas, distribuir trabajos, coordinar, ejecutar, rectificar, revisar y festejar los resultados cuando es preciso". (p. 62).

Como tantas otras veces hemos escuchado, todo el sabor pedagógico está en el proceso, en el "llevar a cabo" ese proyecto. Los resultados ocuparán un lugar secundario.

Deberían las instituciones educativas clásicas, familia y escuela, no perder de vista estos puntos porque, como se ha visto, es de gran importancia que el niño logre transformar su tiempo libre en tiempo ocioso, en el primitivo sentido de la palabra.

El ocio tiene un fin en sí. Posee una vida propia dentro de un esquema de valores (éticos, estéticos, de pensamiento, etc.).

"Un comportamiento de tiempo libre tiene sentido cuando realiza valores: valores útiles, que contribuyen constitutivamente a lograr valores en sí mismos y que son legitimados por éstos, o directamente valores de sentido, que son válidos por sí mismos". (Weber, 1969, p. 194).

Por ello, el ocio digno —el ocio de calidad, el que es capaz de permitir la realización del ser humano— debe ser considerado como una meta en la plena formación del individuo, así como en las aspiraciones de la colectividad.

La dignidad ha de presidir, siempre, los diversos contenidos del ocio, ese conjunto de ocupaciones —según Dumazedier— a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

Ello hace referencia a que no es indiferente hacer una cosa u otra, el tiempo libre se puede pasar con sentido o sin él. Interesa tomar conciencia que lo importante del deporte no son los *récords,* que un viaje no es mejor por una mayor distancia, ni una colección es más importante por el número de objetos caros que incluya, ni un espectáculo es mejor por el número de espectadores. Mientras no nos concienciemos de la alegría, del gozo interior, del placer de la contemplación, del gusto de lo sencillo y de tantas cosas similares, muchas veces tan lejanas a su valor monetario, mientras no nos concienciemos de todo ello, será difícil que comprendamos y hagamos comprender lo que es el tiempo libre con sentido.

Éste, precisamente, es uno de los objetivos prioritarios de la pedagogía del tiempo libre: arrancar de los niños la posible mentalidad económica y materialista, propia del mundo moderno, y devolverlos a una actitud más espiritual, en la cual sean capaces de gozar de los juegos y de las aficiones auténticas lejos

de la competitividad y de las consideraciones económicas en que nos debemos mover diariamente.

A este respecto, dos son las ideas por las cuales habría que comenzar a educar a los niños/as en el tiempo libre:

1.– como acabamos de decir, evitar la competición y

2.– acercar a los jóvenes a la naturaleza, enseñarles a convivir con ella, respetándola.

Una vida que no conoce ningún sentido es una vida vacía incapaz para el ocio y llena de aburrimiento.

Los autores Puig Rovira & Trilla (1987) nos dan a conocer los fundamentos de lo que ellos denominan "pedagogía del ocio", basada en una educación ***en, para*** y ***mediante*** el ocio, entendiendo el ocio como aquello específico, de características bien definidas con que llenamos el tiempo libre.

En la educación ***en*** el tiempo libre se trataría de realizar todo tipo de actividades formativas.

Con la educación ***para*** el tiempo libre el objeto que se persigue es el de ayudar a la persona para que invierta ese tiempo de la manera más satisfactoria y plena para él. En esta ocasión, el tiempo libre o el ocio se convierten en el objetivo, en el móvil de la intervención pedagógica.

Ahora bien, este objetivo de convertir el tiempo en satisfactorio puede ser aplicado al tiempo libre y al que no lo es. Sin duda, el papel que aquí puede desempeñar la escuela es importante, aportando a los estudiantes la posibilidad de formar una sólida base interna para después elegir cómo invertir su tiempo de ocio.

Educar ***mediante*** el ocio (que incluye simultáneamente el ***en*** y el ***para***) sería, pues, la fórmula que mejor define el objeto de la pedagogía del ocio en su sentido más estricto, con el convencimiento de que su acción se llevará a cabo por medio de una actividad o de una actitud en el educando que participe de las cualidades esenciales que atribuimos al ocio. Uno se prepara a vivir un ocio rico (humanamente rico) por medio fundamentalmente de la vivencia de un ocio rico.

Recojamos un pensamiento de Pascal: "Nada es más insoportable para el hombre que la inactividad total, que vivir sin pasiones, sin negocios, sin distracciones, sin una tarea. Entonces experimenta su nada, su abandono, su incapacidad, su dependencia, su impotencia, su vacío. Inmediatamente surgirán del

fondo de su alma el aburrimiento y las tinieblas, la tristeza, el disgusto, el hastío, la desesperación".

Una adecuada pedagogía del tiempo libre no se puede entender si no se parte del mismo sujeto, de una individualización máxima. La educación para el tiempo libre creará situaciones donde sea posible tanto la acción como la contemplación. Situaciones que posibilitan la autodeterminación y el autodesarrollo, para que las cosas tengan "su sentido" y el educando ejercite su mundo de valores y su libertad.

Mendía Gallardo (1991, pp. 35-50) nos amplía estos comentarios cuando intenta dar a conocer la diferencia entre "educar para el ocio" y "educación en el tiempo libre", colocando como exponente de tal distinción a López de Aguileta (1986), quien advierte del error de colocar toda la atención en el ocio como tiempo que ha de ser vivido de la forma más completa posible, entendiendo por completa un cúmulo de actividades diferentes. No. **"Es el ser humano el que ha de ser libre, no el tiempo".** Por ello el trabajo tiene que dirigirse hacia la persona y educarla a ella, hacerla íntegra, consecuente, plena y libre. Las actividades no son lo primordial. Mendía Gallardo (1991, p. 36) se hace eco de la educación de valores en el tiempo libre que propugna Pedró García (1984), al afirmar que el sabor del tiempo libre hay que buscarlo en la educación de unos valores característicos. Él propone:

- La posibilidad de expresión y creación cultural.

- La posibilidad de lo lúdico y lo festivo.

- La posibilidad de enraizamiento con la cultura popular y la comunidad social.

- La posibilidad de una convivencia gratuita con otros.

- La posibilidad de un profundo conocimiento de sí mismo, de las propias limitaciones y contradicciones y a la vez de las propias posibilidades.

- La posibilidad de generar un estilo de vida distinto del propuesto por la sociedad y particularmente a través del tiempo libre.

- La posibilidad de efectuar un análisis crítico de la posición de uno mismo, los demás y las cosas.

- La posibilidad de contraer un compromiso social, político, humanista.

I.2.3.– APORTACIONES A LA LLAMADA PEDAGOGÍA DEL TIEMPO LIBRE

Con Juan Jacobo Rousseau se produjo la base primera de la pedagogía del tiempo libre. De su trabajo tomaron enseñanza los posteriores movimientos. Podemos decir que la experiencia, la observación y la percepción directa son los elementos en los que ha de apoyarse cualquier estudio sobre el tiempo libre como la nueva educación recogió; la actividad es el fundamento del cual partir.

Ovidio Decroly [1871-1932] aporta las siguientes ideas:

1. *Globalización.* Hay que plantear la vida de forma íntegra, nunca de forma aislada en sus facetas. Todo está interrelacionado y globalizado.

2. *Asociación.* Se trata de establecer relaciones tanto de espacio como de tiempo, de utilidad y de causalidad.

3. *Interés.* Merece la pena recoger las propias palabras del autor al respecto: "lo que más interesa conocer al niño: cómo está formado, cómo funcionan sus órganos, para qué sirven, cómo come, cómo juega, cómo duerme, cómo trabaja, cómo funcionan sus sentidos, cómo se mueven sus brazos y piernas,...., cuáles son sus defectos y sus buenas cualidades..."; en definitiva, esta preocupación constante por el niño es la nota característica del programa de Decroly.

4. *Vitalismo.* Dice Decroly que la educación ha de pretender, como objetivo final, el mantenimiento y desarrollo de la vida del individuo. Se basa en dos criterios:

   – Necesidades humanas básicas

   – Satisfacción de las necesidades circundantes: alimentación, defensa, descanso, diversión,...

5. *Actividad.* Basándose en ella, el niño/a efectúa sus tareas.

6. *Individualización.* La persona, educándose, aprende y crece autónomamente, de acuerdo con sus capacidades propias.

7. *Socialización.* El educando ha de relacionarse con el grupo, para poder apoyarse en él y afianzar sus posibilidades.

Por otra parte las Escuelas Nuevas de Calais preconizan: el desarrollo de una nueva "república escolar", elección de jefes, elección de cargos sociales, con-

tacto con la naturaleza, coeducación, talleres de trabajo, viajes y acampadas, trabajos individuales y en grupos, formas expresivas y musicales en colectividad y ambiente estético de belleza.

Podríamos considerar hasta aquí las aportaciones más sobresalientes al tiempo libre de la llamada **Escuela Nueva** que, en la práctica, han dado paso a todo tipo de proyectos, talleres, colonias, campamentos, centros de interés,....

Dentro de la importante aportación que la *"Educación por el trabajo"* ha realizado a la Pedagogía del tiempo libre, podríamos hablar en primer lugar de Anton Semenovich Makarenko [1888-1939], que basaba su filosofía en la idea de que la persona se dirige según las leyes de la sociedad; pero no por las leyes de la naturaleza.

Esta cuestionadísima creencia le llevó a tratar dos aspectos:

– La educación por el trabajo

– La educación colectiva

Opina que la aportación, medida por el trabajo, que el individuo realiza a la sociedad es lo que determina su valor personal en esa sociedad. Si el trabajo es la pieza clave alrededor de la cual gira todo su pensamiento, dice que es lógico que las tareas tengan un carácter creador, no obligatorio, ni agobiante. La persona ha de sentirse atraída hacia la realización de una labor que la relacione positivamente con la sociedad, y en esta línea se establezca una relación solidaria entre ambas partes. De esta teoría surgirían los conocidos campos de trabajo, donde muchísimos jóvenes ocupan su tiempo libre ambientados según los componentes vistos.

También Celestin Freinet [1896-1966] recoge la filosofía de trabajo y la lleva a su Escuela Moderna, que cuenta, como más representativos, con estos aspectos:

– Es necesario entender la educación como un crecimiento pleno, íntegro del individuo y no como, únicamente, recopilación de conocimientos.

– Rechazo a todo dogmatismo.

– La educación no puede valerse por sí sola. Siempre estará entrelazada y sostenida por el conjunto político social circundante.

– El trabajo es primordial como elemento de enseñanza.

– La educación ha de tener como centro al niño y en torno a él ayudarle a construir su personalidad.

– Esta escuela cooperativa tiene como punto de partida la experimentación. Sin ella no hay avance.

Estas ideas han dado lugar a diferentes formas de ocupar el tiempo libre, que nos abren mayores posibilidades de enriquecimiento. Así, tenemos talleres, imprentas, correspondencia, texto libre, murales, asambleas y cooperativas; tan empleadas actualmente como recursos educativos de tiempo libre.

Si hasta ahora hemos estudiado elementos muy relacionados con el ambiente educativo, es lógico reconocer que el tiempo libre se ha desvinculado progresivamente del entorno escolar, impregnando de lleno a todo el panorama social, por lo que también es necesario completar este estudio con otros acerca de la familia, las nuevas tecnologías,..., es decir, incorporaciones sociales a la orden del día que nos ayudarán a tener un encuadre mayor del tema.

En nuestro camino nos detendremos en la educación personalizada de Carl Rogers, que centra su aportación en la defensa de que los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida.

Para conocer mejor el trabajo de este autor, damos a conocer sus principales puntos (Rogers, 1974):

– La autorrealización es individual y localizada en el interior de la persona.

– Todo aprendizaje, para ser significativo, ha de satisfacer alguna necesidad del individuo.

– La acción ayuda a la enseñanza

– Si existe implicación del educando en el proceso educativo, existe un aprendizaje más positivo.

– Se ha de considerar a la persona íntegramente si se desea alcanzar una plena enseñanza.

– La autocrítica y la autoevaluación son elementos primordiales en este proceso, por encima de la evaluación, ya que con ellos, potenciamos la confianza y la creatividad personal.

– La atención constante y el estar siempre dispuesto a nuevos aprendizajes constituyen la actitud necesaria.

– Todo ello se logra si existe libertad.

– La educación se centra en la persona que aprende; el educador es un instrumento que ayuda y cuida el proceso.

– Se ha de entender que el progreso está en la base de la capacidad del individuo, manteniendo su ritmo propio.

Todos estos conceptos han influido poderosamente a la hora de considerar el tiempo libre como un tiempo de aprendizaje muy útil y posible. En el tiempo libre sería el grupo quien estableciera el progreso, siempre ayudado por ese educador que realiza un papel, como señalamos, de "facilitador" de cualquier avance.

López de Aguileta (1986) señala que "la base de la pedagogía del tiempo libre es la relación interpersonal en un grupo, estructurada de forma educativa". Cuando habla de relaciones interpersonales está poniendo al descubierto el desarrollo que se produce cuando una persona establece relaciones positivas con un grupo, de las que todos se benefician y a todos sirven para avanzar. El énfasis está en lo social. Un ejemplo muy claro es la *dinámica de grupos*, donde, poco a poco, el grupo pasa a ser quien lleva el peso de la actividad, dejando un papel secundario al coordinador o animador. Con este tipo de ocupación en el tiempo libre siempre se pretende que los miembros del grupo experimenten una evolución real de cara a una mejor relación social con los demás y propia, con uno mismo.

En cuanto a la dinámica de grupos, Kurt Lewin [1880-1947] es quien más aporta al papel en el tiempo libre de la dinámica de grupos. Como él reconocía, la fuerza, la energía que se establece entre los componentes del grupo, es el elemento primordial para dar pie a todo tipo de experiencia educativa.

Importantes, por otra parte, son las ideas de Franch, & Martinell (1985) en lo referente a la cotidianidad en el tiempo libre. No ya, como hemos visto hasta ahora, por lo que respecta a una preparación preliminar de qué hacer, sino abordando la siguiente cuestión: ¿es posible educar en el día a día ese tiempo libre? Parece ser que sí y lo verifican en las siguientes aportaciones:

– Existen necesidades en las personas, en los niños/as.

– Gracias a la forma de vivir experiencias, esos niños/as van creando su personalidad.

– Los niños/as van tomando autonomía.

Defienden que cuando los jóvenes se sienten seguros, contentos con ellos mismos, confiados, se valoran aceptablemente; es entonces cuando están más dis-

puestos a enfrentarse a nuevas experiencias, diferentes, y así aprenden de su vivencia en lo cotidiano.

Se trata de dejar claro que estos chavales aprenden a dominar y a adaptarse a los elementos cotidianos de sus vidas; en la medida en que lo hagan, también estarán desarrollando sus posibilidades de nuevos aprendizajes.

Pablo Freire se acerca al tiempo libre desde una perspectiva liberadora. Argumenta que cualquier educación puede ser correcta si cuenta con dos premisas:

- reflexión profunda y seria sobre el ser humano
- un estudio del medio de vida particular de aquella persona a la que se desea educar.

Freire expresa muy fielmente la convicción de que el individuo necesita reflexionar, mucho más de lo que lo hace, acerca de su entorno y de él mismo. Con la reflexión llega el compromiso y, consecuentemente, el desarrollo. Cuanto mayor sea el compromiso, también mayor será la creación cultural de ese individuo. Según el autor, es condición imprescindible que desaparezcan los puestos de educador y educando si se quieren lograr estos avances. El trabajo consiste en reflexionar sobre la realidad y, en base a ella, transformarla. La creación cultural y el desarrollo comunitario, en un panorama liberador, constituyen la base de esta enseñanza.

Interesantes son las conclusiones que Mendía Gallardo (1991) ofrece sobre la pedagogía del tiempo libre. Según él es imprescindible promover grupos estables con educadores estables, grupos que pueden tener muy diversas configuraciones según ambientes, tramos de edades, intereses de los participantes, grupos ligados a los barrios, a organizaciones, a intereses específicos que practiquen la reflexión-acción, la toma de conciencia de los propios problemas e intereses y la forma de abordarlos, según edades, centros de interés, sensibilidades,...; quizá lo de menos sea el tema, si bien lo importante es el proceso, la estructura para crecer personal y socialmente, hasta llegar a ser activos más que pasivos.

I.2.4.- LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE DENTRO Y/O FUERA DE LA ESCUELA. EDUCACIÓN FORMAL, INFORMAL Y NO FORMAL

La función educativa ha existido siempre —y como elemento consustancial que es de toda la sociedad, seguirá existiendo—, no así la escuela que ni ha existido siempre ni necesariamente tiene por qué perpetuarse indefinidamente.

La función educativa se ha cumplido también siempre a través de múltiples y heterogéneos canales.

Cuando hablamos de educación del tiempo libre en relación con el sistema educativo, vamos a encontrarnos posturas diferentes:

A) aquellos autores que prefieren una educación del tiempo libre enmarcada, integrada en la escuela.

Entre ellos distinguimos dos opciones:

A.1) educación del tiempo libre dentro del currículo, pues entienden la escuela como una formación para la vida y no sólo para el trabajo, y

A.2) educación del tiempo libre fuera del currículo.

B) los autores que defienden la imposibilidad de ofrecer una educación del tiempo libre dentro del marco escolar

¿Qué enseña la escuela fuera de lo académico? ¿Para qué sirve la escuela sino para conseguir un título académico?

Sabemos que hoy en día también tiene lugar la enseñanza fuera de la escuela. La prensa, la radio, la televisión, las revistas, las películas nos ofrecen tal cantidad de información que podría exceder de la recibida en la institución escolar o en los textos.

De ahí que al libro no se le otorgue el monopolio que ostentaba y, por otra parte, se haya atravesado los muros de las aulas.

Fue a finales de los años 60 cuando empezó a ser frecuente en la literatura pedagógica el uso de las expresiones *educación informal, educación no formal* y *educación formal*.

El recurso más primario e impreciso para caracterizarlas, consistió en oponer, sin más, las dos primeras a la última que es lo escolar: "Aprendemos (nos educamos) —escribe Stalcup, (1969, p. 45)— tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación informal/educación no formal)".

El sector educativo que queda al margen de lo escolar es muy amplio y heterogéneo para designarlo con una sola expresión.

Philip H. Coombs escribe al respecto: frente al orden relativo y a la coherencia de la enseñanza escolar, las actividades no escolares forman un conjunto

confuso, imposible de describir simplemente o de someterse al análisis y a la evaluación cuantitativa requerida para una planificación metódica. La existencia de expertos en educación no formal prueba su tendencia a establecer fundamentos, estructuras y métodos propios.

Calificada como sistema paralelo, la educación no formal es para Coombs un complejo indeterminado de acciones educativas, caracterizadas más por la espontaneidad que por la organización.

Sin embargo, en 1973 publica un trabajo en que acentúa la nota "organización" y dice: "Entendemos por educación de tipo peri-escolar toda actividad educativa organizada que no forme parte del sistema escolar establecido, se ejerza independientemente o forme parte de una actividad más general destinada a clientelas de educandos concretos, al mismo tiempo que pretende alcanzar unos objetivos determinados".

Actualmente en las organizaciones internacionales existen "expertos" o "técnicos" en educación no formal, lo que prueba su tendencia a establecer fundamentos, estructuras y métodos propios.

Como vemos, la extensión y heterogeneidad de este sector nos obliga a establecer distinciones.

Existen procesos educativos, por ejemplo, una campaña de educación de adultos, que, no siendo escolares, se hallan metódica y sistemáticamente configurados de acuerdo con objetivos pedagógicos explícitos, y otros, como el aprendizaje suscitado por una tertulia de café, que se producen sin que hayan sido conformados a partir de intervenciones pedagógicas intencionales o específicas.

Por lo visto hasta ahora, existe la indiscutible conveniencia de distinguir mediante expresiones distintas los dos tipos de educación no escolar en dos sectores: la educación no formal y la educación informal (a este tipo de educación se llama también difusa, cósmica, educación refleja, espontánea, asistemática, etc.)

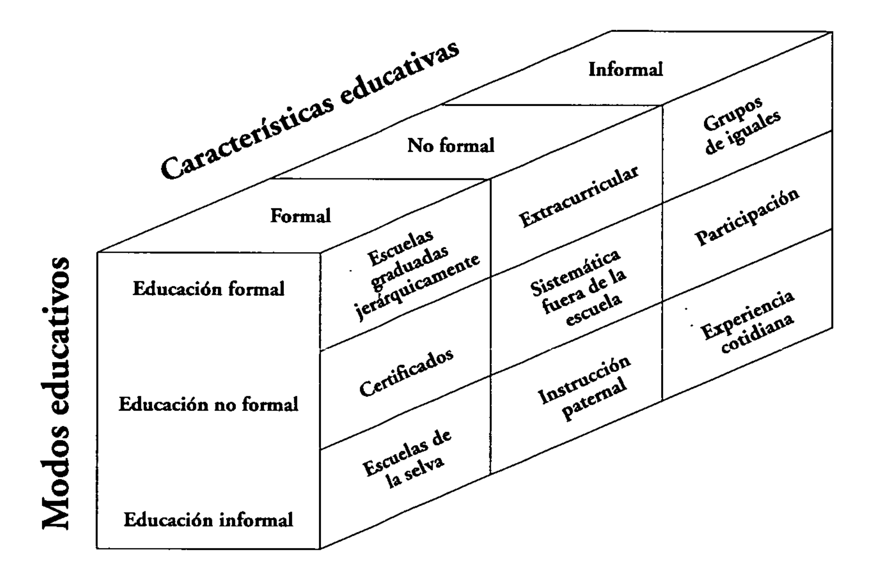
Lo que distingue los procesos educativos no formales de los formales es su ubicación o no en el sistema educativo graduado y jerarquizado, es decir, si están o no dirigidos a la impartición de los grados académicos oficializados, desde el preescolar a los estudios superiores en sus diferentes ramas y especialidades.

En ocasiones, sin embargo, se considera también como no formales ciertos medios no convencionales o no específicamente escolares orientados hacia los niveles propios del sistema educativo graduado (Universidad a distancia, etc.).

La Belle entiende que no se dan los tres tipos de educación formal, no formal e informal —separadas entre sí—, sino "modos predominantes o modos de énfasis", o sea, una situación educativa puede tener como modo predominante uno de los tres tipos de educación y acoger secundariamente procedimientos y procesos propios de los restantes.

Ello se aprecia en la Gráfico N° 2:

Gráfico N° 2. Relación entre los modos educativos y los tipos de educación



La Belle distingue entre modos educativos y características educativas; ambos pueden ser formales, no formales e informales.

En la escuela, que queda situada en el modo formal de educación, pueden darse características no formales (actividades extracurriculares) y también informales (las relaciones entre iguales).

Programas educativos sistemáticos, pero extraescolares (situados, por lo tanto, en el mundo no formal) pueden contener elementos propios de la educación formal (impartición de títulos o certificados) y procesos informales (los que son productos de la misma participación en ellos).

En definitiva, se entiende por *"educación formal"* la que se lleva a cabo intencionalmente en los distintos centros educativos.

La educación *"no formal"* se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos; es decir, es un tipo de educación intencional, sistemática y metódica con objetivos previos, explícitos o definidos y que se realiza mediante procesos específicos diferenciados, pero no circunscrita a la escolaridad convencional.

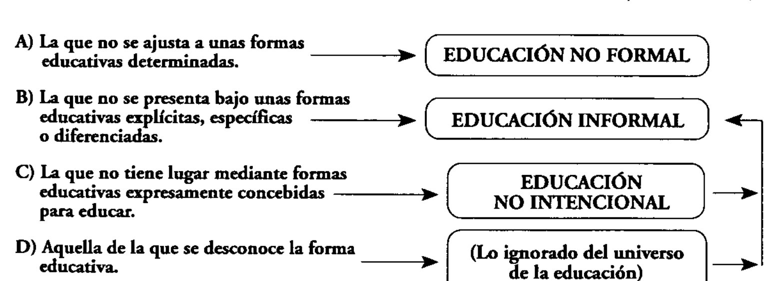
La educación *"informal"* sería la producción de efectos educativos a partir de procesos educativamente indiferenciados o inespecíficos. Así nos lo diferencia Trilla (1989).

En la educación propia de las sociedades primitivas, cuyo modo predominante era el informal, se dan criterios que sugieren ya cierta formalidad (ritos de iniciación) y situaciones educativas no formales (instrucción deliberada impartida a los jóvenes por algún miembro del clan).

El elemento que determina que una acción educativa pueda clasificarse como formal o informal es la **intención** con la que se lleva a cabo dicha acción. Lo que queda reflejado claramente en los siguientes gráficos Nº 3 y 4 según Trilla (1987, pp. 155, 216, 226).

Gráfico Nº 3. Acciones educativas. Fuente: Trilla (1987)

Gráfico Nº 4. Intenciones de la acción educativa. Fuente: Trilla (1987).



Trilla (1985) nos ofrece las funciones que en relación con el sistema escolar puede asumir la educación no formal y, a su vez, lo que a aquél puede aportar ésta. De forma resumida las presentamos:

1.– Los medios no formales pueden *sustituir* parcialmente y en algunos casos a la escolarización convencional. (Enseñanza a distancia para ciertos niveles, como medida urgente en países de bajo índice de escolarización, que procura recursos educativos en zonas muy deprimidas socioeconómica y culturalmente).

2.– Sin sustituir a la escolarización, los medios no formales pueden *reforzar* la acción de las instituciones educativas convencionales. (Emisiones de radio y TV dirigidas específicamente a la escuela; actividades y recursos que instituciones como museos, bibliotecas, filmotecas ponen a disposición de las escuelas; granjas e instalaciones agrícolas, itinerarios de la naturaleza...)

3.– La educación no formal puede *descargar* a la escuela de ciertas funciones educativas e instructivas. (La implícita idea exclusivista de la escuela hace que todas las necesidades educativas que van surgiendo deban ser ineluctablemente asumidas por esta institución, de esta forma se la va sobrecargando de contenidos y programas. No es que la escuela deba rechazar el asumir funciones de educación sanitaria, sexual, cívica, etc., pero en estos y otros campos los procedimientos no formales pueden aligerar la ya sobrecargada tarea escolar.)

4.– En correlación con lo anterior, la educación no formal puede *complementar* la acción de la escuela. (Quiérase o no, la escuela se polariza en torno a lo intelectual, relegando aspectos de educación física, artística e, incluso, social; la acción de medios e instituciones no formales puede completar la acción escolar, asumiendo como prioritarios aquellos objetivos.)

5.– Los medios no formales tienen también como función *el continuar* la tarea de la escuela. (El prolongar la formación de habilidades y conocimientos, haciéndola extensiva a todo el período de vida, puede constituir uno de los medios más eficaces para aumentar los rendimientos de las inversiones originarias en la educación formal.)

6.– La educación no formal puede ser un medio para *recuperar o reincorporar* al sistema formal a aquellos individuos que, fundamentalmente a causa del origen sociofamiliar, han recibido una insuficiente escolarización u obtenido un bajo rendimiento escolar. Es decir, la educación no formal podría ser un medio de *educación compensatoria* de las desigualdades socioeconómicas y familiares que repercuten en el rendimiento escolar.

7.– La educación no formal puede contribuir a la *innovación* de las metodologías y estructuras escolares convencionales. La educación no formal puede servir de banco de pruebas y, a la vez, de acicate para la renovación, perceptiblemente necesaria, del aparato escolar.

8.– *La formación* y, especialmente, el *reciclaje del persnal docente* son otras funciones en las que los medios no formales pueden colaborar con la educación formal.

9.– Los puntos anteriores representan, en general, aportaciones reales o posibles de la educación no formal al sistema formal; han de considerarse también las aportaciones en sentido inverso. Los equipamientos escolares, como pretenden las escuelas comunitarias, pueden convertirse, fuera de los horarios y calendarios lectivos, en recursos para actividades socioculturales y educativas de la localidad donde están enclavados.

Hoy se tiende a establecer puntos de contactos entre la educación no formal y la educación formal, pues la educación escolar no podrá subsistir si persiste en su aislamiento y tradicional rigidez y la educación formal deberá entrar en relación con aquella como su estimulante, su complemento, su ampliación y su continuidad en la vida del hombre, nunca superpuesta ni agotada con la escolaridad.

Entender que la educación ha de ser un proceso continuo y armónico presupone la necesidad de establecer relaciones organizativas y funcionales entre ambas.

Schwartz (1969, p. 156) escribía que "un compromiso entre la educación formal y la no formal debería consistir en la transformación de los métodos formales basada en la consideración de lo que los adultos son actualmente y en una

transformación de la educación no formal basada en la consideración de los objetivos de la educación permanente".

Callaway (1976, p. 36) en su libro *Fronteras de la educación extraescolar* dice: "los distintos tipos de educación no formal no integran un sistema, sino más bien subsistemas desvinculados e inconexos, que coexisten con el sistema de educación formal y lo complementan".

Se ha creído que la educación es la panacea de todos los males y carencias sociales. Y es que, quizá, se ha participado mucho, desde los poderes políticos, de ese idealismo del filósofo ateniense Platón, cuando dice: "Lo que quieras para la ciudad ponlo en la escuela".

Parece que existe una cierta crisis de confianza de la opinión pública de la mayoría de los países con respecto a los resultados de la educación que se imparte, posiblemente derivada de las equivocadas, imposibles expectativas depositadas en ella.

La convicción fraguada en el siglo de las luces de que la ciudad ideal se alcanzaría en un mundo alfabetizado es cuestionada por los hechos ahora que, problemas mundiales como el aumento de las migraciones y la diversidad cultural o el deterioro del medio ambiente se revelan en toda su magnitud.

En los países del entorno occidental la aspiración de extender la oferta educativa a todos sus ciudadanos es un sueño hecho realidad, bien que la pregunta que casi espontáneamente ha surgido es: "¿para qué?". En los países en que se ha alcanzado la plena escolarización de la población, se cuestiona su utilidad por no servir para integrar al individuo en la vida.

Se ha dicho que la escuela está en crisis. ¿No será que lo que está en crisis es la sociedad, de lo cual se quiere hacer responsable a la escuela? Hoy se estudia el tipo de educación que demanda la nueva sociedad. Pero ¿es éste el mejor modelo de sociedad para el que estamos educando, con lo cual estaríamos perpetuando e institucionalizando los errores que lo han hecho posible? Y ¿está capacitada realmente la escuela para corregir disfunciones cuyas causas no están en el sistema educativo muchas veces?

Con ese criterio lo que se ha querido hacer es adecuar la educación a las demandas del mercado de trabajo; un mundo que, como en ningún otro tiempo, resulta tanto más incierto e inseguro cuanto difícil resulta predecir su evolución a medio y largo plazo. En consecuencia lo que se propone es una educación capaz de permitir al joven acceder a esa situación cambiante, diversa y compleja; algo

realmente difícil de conseguir, en un mundo en el que los sistemas educativos tradicionales, preocupados por legar la herencia de una identidad cultural y unos valores perennes, periclitan en el intento por abordar la complejidad de unas sociedades donde la persona tiene que convivir con gentes de muy distinta procedencia, interpretar lenguajes y tipos de información diferentes, enfrentar situaciones inéditas y resolver problemas que nuestros políticos y dirigentes de ahora dejan al albur de las nuevas generaciones, como si los sistemas educativos fueran capaces de orientarse automáticamente en la dirección que los tiempos nuevos fueran señalando.

Díaz Argüelles (1992) defiende en su artículo sobre la educación del ocio y su influencia sobre el éxito escolar que ha de ser la familia, principalmente, junto a los centros educativos y al resto de la sociedad, quien lleve el peso de esa orientación educativa del ocio.

Para Díaz-Argüelles los padres son educadores de gran importancia y para desarrollar este papel es necesario coordinar las influencias que reciben en la escuela formal con las que llegan a través de lo que se ha denominado escuela paralela o informal: la familia, el barrio, la calle, los amigos, las lecturas, el cine, la televisión, etc.

Ahora bien, esta importante relación tiene un impedimento muy fuerte en el hecho de que muchos padres no fueron educados convenientemente en el ocio. ¿Cómo, ahora, lo van a hacer ellos con sus hijos/as, si para un número elevado de padres el ocio no tiene la importancia que aquí le estamos dando?, o ¿los padres viven su ocio de acuerdo con una posible educación y ejemplo para sus hijos?

Según lo visto, el intento por parte de los padres, que bien merece la pena, de ayudar a elaborar un ocio constructivo y positivo a los hijos/as, obtendría resultados provechosos en todo el grupo familiar.

Como espléndidamente expresa Díaz Argüelles (1992), se trata de querer "encontrar unas horas de auténtica calidad e intensidad para dedicárselas especialmente a los hijos". (p. 10).

El autor destaca cinco facetas hacia donde debe encaminarse esa educación: higiénica, recreativa, cultural y artística, social y espiritual.

En ellas especifica algunas sugerencias para los padres, a los que recomienda asumir el tiempo libre como una obligación que cumplir. Se destacan: escuchar, acompañar y ayudarles en sus deberes; organizar ratos de tertulia; hacer al menos una comida con los hijos, sin televisión; jugar en familia con juegos apropiados;

despertar el interés y la alegría en los hijos por estos momentos de asociación familiar, libre exposición de ideas, actividad en común, etc.; repartir responsabilidades sencillas y progresivas: domésticas, sociales, personales, etc.; organizar juntos actividades fuera del hogar; en ocasiones, tener conversaciones tranquilas, pero serias y de ayuda real con los hijos.

En definitiva se trata de "estar presentes y saber estar".

Por otra parte, Miranda I Pérez (1984, pp. 13-14) presenta tres características fundamentales en la educación en el tiempo libre: la primera es el *contacto humano*, sin el cual ni hay educación ni educación en el tiempo libre. La segunda sería la *intencionalidad:* el contacto humano debe ser intencional; si no, no se le puede calificar de educativo; y la tercera, que la educación es un *proceso* de optimización integral y activo.

I.2.5.- EL TIEMPO LIBRE EN LA REFORMA EDUCATIVA

Las reformas emprendidas en Educación a lo largo de los años, han partido siempre de diseños teóricos, abstractos y conceptuales, que, si bien estuvieron concebidos con la mejor intención y respaldados con un buen bagaje intelectual, nunca tuvieron en cuenta la realidad como punto de partida.

El dominio del acelerado cambio de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos requiere una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible.

Y es en esta formación básica donde creemos que debe encontrarse la educación para el tiempo libre y ocio, cuya buena utilización esperamos que contribuya a un mayor y mejor desarrollo personal.

Pero ¿cómo fomenta la actual legislación educativa la educación del tiempo libre? ¿Qué importancia da a este fenómeno la actual Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)? ¿En qué términos la educación formal se relaciona con la educación no formal o la educación informal de las que hablábamos en apartados anteriores? ¿El tiempo libre forma parte de la educación personalizada y permanente? ¿Qué aspectos del tiempo libre se hacen explícitos en el currículo escolar? ¿En qué elementos curriculares se hacen más claros? ¿en fines, objetivos o contenidos?

Todas estas preguntas nos hacemos al analizar la nueva reforma educativa.

Ya en su preámbulo la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), al hablar de educación, lo hace en términos de compartir con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, concediendo mayor relevancia a la capacidad para darles un sentido personal y moral y generar actitudes y hábitos individuales y sociales.

Encontramos una clara referencia a la Educación No Formal y, por tanto, a la Educación para el tiempo libre.

Analizando los fines de la Actual Reforma Educativa, si bien *no* se recoge *explícitamente* nada sobre el Tiempo Libre, sí se deja entrever como integrante de ellos. Así en el artículo 1, apartado 1, donde se hace referencia a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación, destaca el apartado f): *"La preparación para participar activamente en la vida social y cultural"*, en el que se alude al tiempo libre como valor social.

El artículo 2, apartado 1, se refiere al principio básico de una Educación Permanente que, como tal, encierra *implícita* una Educación para el Tiempo Libre, que fomente los aprendizajes de las personas por sí mismas y en cualquier momento de su vida.

Las principales opciones educativas que se consideran básicas para el conjunto del alumnado, en coherencia con los valores de la Constitución y de la LODE, se concretan posteriormente en la LOGSE, en donde aparecen recogidas en el artículo 2 apartado 3:

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

a) Formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

[Educación personalizada, parte de la educación para el tiempo libre].

d) Desarrollo de la capacidades creativas y del espíritu crítico. [Sensibilidad creativa, componente del tiempo libre].

e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático. [Se procura la adquisición de valores sociales].

j) La relación con el entorno social, económico y cultural. [Tiende a la adquisición de valores sociales].

El centro debe estar abierto al entorno y los recursos que él puede ofrecer, así como los que puede recibir del resto de la comunidad, debiendo establecerse todo ello en el Proyecto Educativo. Todo ello es objeto de la Educación No Formal.

De igual forma los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas contemplan *implícitamente* el tratamiento de una formación que abarque toda la vida del ser, dentro y fuera de la escuela; formación que atiende a capacidades, técnicas, actitudes, que permitan un desarrollo personal y social de todos los individuos. [Comprende la Educación Formal, No Formal e Informal, Educación Permanente y Tiempo Libre como desarrollo].

La educación obligatoria se propone favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza y aprendizaje le resulte gratificante. De esta forma se pretende conseguir el desarrollo integral de la persna. [La enseñanza obligatoria se propone conseguir en el alumno sensibilidad creativa para gozar de su Tiempo Libre].

Se hace necesario que la Educación Formal, la Educación No Formal y la Educación Informal aúnen esfuerzos en un proyecto común, y que, dentro de él, la Comunidad Educativa (padres, alumnos, profesores) ponga su colaboración al servicio de una educación integral en valores, para conquistar con ello una escuela cada día más abierta y participativa integrada e integradora de valores.

I.2.6.– EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y LOS VALORES

Aunque el tiempo libre puede estar lleno de actividad, creemos que no podemos quedarnos en pensar, superficialmente, que son esas actividades las que llenan, convencen, hacen disfrutar, autorrealizan, confortan más o menos a la persona. Es, sin duda, la escala de valores de cada individuo la que determina la calidad del tiempo libre para él. ¿Qué importan las actividades? Preguntémonos, mejor, cómo vive e interpreta cada persona el contenido de su tiempo libre, qué sentido tienen esas actividades para ella.

Cuando consigamos preocuparnos de nuestra tabla de valores personales y en relación con los demás y en función de ella compongamos el tiempo libre, habremos dado un gran paso, un primer paso, decisivo, en el cambio social necesario para entender mejor el ocio y en consecuencia considerarlo. Es decir, apartemos por un momento larguísimo las actividades de ocio y profundicemos en el sentir interior de cada uno de nosotros porque ahí está el trabajo por realizar.

Así lo entiende el profesor Marín Ibáñez (1967, p. 15) cuando dice: "Cada individuo, cada pueblo y cada época histórica suelen tener una especial sensibilidad para determinados valores, que son los que les caracteriza"o cuando afirma: "pero hacerse hombre es comprender, estimar y realizar en torno suyo valores. El sentido de la vida está en la realización de valores".

Actualmente el contenido del ocio y tiempo libre en nuestra sociedad viene dado por la "paupérrima" importancia que se le da a los valores. No tenemos derecho a quejarnos de un tiempo libre de baja calidad mientras no estemos convencidos de la necesidad de cambiar los valores sociales del momento, porque ellos condicionan el tiempo de ocio.

Janne (1968, pp. 42 y ss.) entiende que los valores típicos de nuestra cultura son: seguridad de vida, igualdad de oportunidades para todos, generalización de la cultura, exaltación del deporte, admiración por la ciencia y la técnica, búsqueda de lo exótico, gusto por viajar a través de las diferentes culturas y democratización del amor.

Y, en función de ellos, estos son los comportamientos sociales que se derivan: relaciones sociales *secundarias* que no comprometen, tendencia a la pasividad con un deseo de acción realizada por poderes (espectáculos, cine, televisión), gusto por el juego, voluntad de poder y de violencia en satisfacciones pasivas o en sustitutos, como la conducción de un automóvil, cultura estandarizada, alienación en el ocio, carácter superficial de las actividades y relaciones debido a la multiplicación de los estímulos y las reacciones, excesos de solicitaciones por la imagen en detrimento de los razonamientos.

Después de conocer este panorama, creemos que nadie se cuestionará ya la enorme importancia de los valores y su desarrollo. El empeño hay que ponerlo ahí. Es por esto por lo que la educación juega un papel determinante respecto a la creación de los valores. Dice Weber (1969, p. 196) que todo el sistema educativo en su faceta de educación de tiempo libre debería estar centrado en la creación de un nuevo mundo, un panorama esencial de valores.

Pero pensemos, ¿qué puesto ocupa, actualmente, la educación en valores?, ¿existe?

Algunas veces se ha intentado implantar esta educación, pero sin resultaos positivos. ¿Por qué no constituir nueva asignatura en el currículo?, ¿existe algo más importante que ayudar a la persona a crearse unos valores interiores sobre los cuales apoyar toda su vida posterior? Complementemos, desde la educación, esa base de valores tan esencial.

Dice González Lucini (1994) que, hasta ahora, las cuestiones principales de los distintos sistemas educativos han sido qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Creemos que ya es hora de que nos preguntemos, ante nuevas reformas, para qué educamos. Cuando nos contestemos a esta pregunta, será mucho más lógica la asignatura de valores en la enseñanza.

No se trata, como muchos autores han intentado, de crear mejor o peor una educación del tiempo libre. Lo importante está en educar los valores y, después, la persona elaborará no únicamente su tiempo libre, sino toda una vida, más o menos plena de acuerdo con los valores.

Las personas que han tenido y tienen claro, a lo largo de todos los tiempos, que los valores en nuestra vida son esenciales, afirma Tierno (1992), han sabido dar a la educación un enfoque necesario de desarrollo interior de la persona y así han actuado.

Estos valores, "son los que condicionan la manera de ser y de comportarse de cualquier persona, de hablar y de pensar, de divertirse y de trabajar, de aceptarse a sí mismo y de aceptar a los demás" (Tierno, 1992, p. 199).

Como encierra esta expresión, seamos más ambiciosos. No nos conformemos con una educación del tiempo libre si, en el mismo tiempo, podemos sentar todo un esquema maravilloso sobre el que fundamentar una vida. Este es el gran reto de la enseñanza.

En este sentido se manifiestan grandes pensadores. Entre ellos, Kant, Spencer y García Hoz tratan de hacer más "humanizadora" la educación.

Valores como amor, sentido crítico, tolerancia, sinceridad, sencillez, libertad, justicia, respeto, creatividad, equilibrio, disciplina, aprecio, calma, diálogo,... denotan la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, demos un paso más y comprendamos que es muy difícil que pueda haber una educación en valores, mientras la sociedad actual se mueva por los "superficiales" intereses por los que tanto pelea.

En esta línea se pregunta Escámez (1993, p. 58), como lo hace también Camps (1993):

¿Cómo educar en valores a niños y jóvenes que viven en una sociedad, a veces inmoral? ¿Cómo desarrollar un razonamiento moral, una perspectiva de justicia, en niños y jóvenes que viven situaciones injustas de marginación social o

situaciones de violencia en el propio seno de la familia? ¿Cómo hablar del valor de la dignidad y de la igualdad de la persona ante situaciones sociales claramente discriminatorias por razones económicas de sexo o raza? ¿Cómo promover el valor de la solidaridad dentro de las aulas cuando en la sociedad se fomentan comportamientos claramente insolidarios? ¿Cómo ir contra corriente de los modelos que la televisión transmite de forma mucho más eficaz e influyente que lo que puede hacerlo la escuela?

Por ello, creemos que el trabajo empieza en cada uno y siempre hay algo por hacer. Aunque las dudas son evidentes, la mejor manera de ser ambiciosos en este cambio de valores sociales es comenzar por uno mismo y fomentar esa escala en cada uno de nosotros.

Más de una vez hemos leído y escuchado la expresión "buscar el equilibrio"; pero comprenderla y esforzarnos en conseguirlo requiere un compromiso humano que no todas las personas están dispuestas a dar. Si, desde edad temprana, acostumbramos a nuestros jóvenes a intentar vivir equilibradamente, a ser consecuentes con un ideal de vida elaborado y estructurado con pilares internos y externos sólidos, hecho por ellos después de haber sido educados en un ambiente claramente humanizador, crítico y pensado para la persona bio-psico-social, y no les inculcamos tanto una educación académica, de contenidos, entonces educar será otra cosa y, sin duda, ayudaremos a formar personas, no teclas de una gran máquina social. Pero, ¿en qué sistema educativo se enseña de esta forma? Todavía está por venir.

¡Qué hermoso sería educar de esta manera! ¿Cuándo lo permitirá esta sociedad? ¿Cuándo las autoridades van a darse cuenta de que con los ideales actuales el ser humano no disfruta, sino que sufre más?¿Para cuándo un cambio de valores?

Nadie puede estar verdaderamente satisfecho y en paz consigo mismo si no tiene una ocupación, empleo o actividad que le haga sentirse útil y provechoso, "creador".

Gervilla (1993) habla de los valores como un elemento inherente a la naturaleza humana y no comprende, al igual que genios como Sócrates, Platón o Aristóteles, una sociedad que funcione correctamente sin una implantación real de factores tales como la sabiduría, la verdad, la justicia o el amor. Relacionando valores y tiempo libre, dice en una genial frase: "el hombre, por naturaleza, anda hambriento del bien como de la comida, del sexo o del descanso". Y mientras los valores no constituyan el eje sobre el cual montar el tiempo libre, hago mía

la conclusión de Avanzini cuando dice: "donde el hombre contemporáneo siente mejor su miseria es en el ocio".

I.2.7.– REFLEXIONES SOBRE EL TIEMPO LIBRE Y LA EDUCACIÓN

Para concluir, partamos de una base clara. Desde Aristóteles y Platón hasta García Hoz o González Álvarez, todos los pensadores han tenido la educación como instrumento de perfección integral de la persona. Si, como en reflexiones anteriores, cada persona es una entidad biológica, psicológica y social, se supone que la educación ha de abarcar estos aspectos. ¿En verdad ocurre esto en la educación que las distintas instituciones educativas imparten a nuestros jóvenes? ¿Qué tipo de educación reciben hoy en día los niños/as y adultos allí donde acuden a "formarse"? ¿Deberíamos discutir de una educación para la persona y para su crecimiento personal? ¿Son compatibles?

¿No es verdad que lo único que pretenden las instituciones educativas es educar a personas que sean "adecuadas" para esta sociedad? ¿Qué pide la sociedad al sistema educativo? Esto será entonces lo que el sistema educativo dé a los ciudadanos. Y actualmente, ¿se pide una educación integral?, ¿se pide enseñar a pensar?, ¿se pide perfección?, ¿ o, por el contrario, se piden únicamente títulos o "máquinas" sociales que no piensen demasiado?

¿Cuál será entonces el tiempo libre que podemos desprender de todo esto? ¿Todavía nos quedan ganas de estudiar la posibilidad de una educación del tiempo libre?

No podemos hablar de una educación del tiempo libre partiendo del exterior de la persona. No se trata de organizar el tiempo libre y de ocio del individuo, sino de organizar al individuo para que después sea capaz de ordenar su tiempo libre. La única educación comprensible vuelve a ser la de perfección interior, aquella que prepara cimientos internos válidos en cada persona para que más tarde ella sea capaz de elegir la forma de ocupar su tiempo libre.

Educación del sentimiento crítico, que como ya vimos, el profesor Tierno Jiménez (1992) creía la asignatura siempre pendiente en el activo sistema educativo que ayude a pensar.

¿Cómo hemos podido separarnos tanto de la idea de educación que siempre se ha tenido?

Sin duda, la sociedad juega aquí el papel primordial. Una sociedad que "invente" el tiempo libre exige una educación que eduque para el tiempo libre. Más

allá, una sociedad que necesite personas que no piensen, sino que se incorporen a actividades organizadas, a un tiempo que ya está elaborado, lógicamente, exige al sistema educativo una educación para no pensar. Una sociedad que basa la continua búsqueda de la felicidad en actividades externas al individuo (viajes, películas,...) demanda a la educación una formación superficial, no interna, no íntegra.

Entonces, ¿no será necesario pensar en un cambio de valores a nivel social y no caer una y otra vez en reformas superficiales del sistema educativo? ¿Cuándo nos daremos cuenta de que de nada valen los intentos de cambiar el sistema educativo sin antes cambiar la sociedad?

Cuando cambie la idea que la sociedad tiene del tiempo libre, entonces podremos entender una educación para el tiempo libre competente. Hasta el momento, seguiremos quejándonos del actual sistema educativo e intentando modificarlo sin ningún resultado positivo.

El tiempo libre de la persona está en función de sus esquemas internos. Esos son los que hay que educar. Hacer personas con esquemas internos poderosos debería ser el objeto de la educación.

¿No es hora ya de hablar del tiempo libre y de los valores humanos como principal respuesta a estos problemas? ¿No se trataría de proponer y experimentar nuevos valores que ayuden a cambiar esta sociedad actual?

¿Sería el tiempo libre de los ciudadanos diferente si su escala de valores para esta vida fuera distinta? ¿Debería ocuparse la educación de impartir la enseñanza de valores como asignatura principal?

I.3.- LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO LIBRE Y LA FAMILIA

"La misión de la familia ante un mundo en permanente cambio es proporcionar a los hijos sentimientos de arraigo y seguridad, elevar su autoestima y sentimientos de competencia, ofrecerles ejemplos y modelos válidos, dignos de imitar, ser una escuela de aprendizaje en el amor, la comprensión, el esfuerzo y la solidaridad, donde cada miembro sepa aceptar y acoger las diversidades de los demás, desarrollar convenientemente su singularidad e integrarse en una sociedad plural".

Bernabé Tierno

I.3.1.- INTRODUCCIÓN

Entre los ámbitos de relaciones humanas interpersonales que intervienen en el desarrollo social del niño y del adolescente está la familia. Ocupa un lugar primordial por encima de las interrelaciones que surgen entre amigos, compañeros y la propia escuela.

Es frecuente considerar, erróneamente, el centro escolar como única entidad educadora. Pero no se puede olvidar que el niño sólo está unas horas cada día en el mismo, y eso los días de clase, que no son, ni con mucho, todos los del año. El resto del tiempo, que es, con gran diferencia, mucho mayor que el empleado en el colegio, el niño sufre las influencias de la calle y de la casa, se entrega a juegos con otros niños o hace vida familiar. (García Hoz, & Pérez Juste, 1984).

De su propia naturaleza surge la necesidad de ver la familia como un proceso evolutivo, lejos de cualquier situación estática, limitada a repetir comportamientos del pasado.

Es muy importante desarrollar la interactuación de estos ámbitos para hacer descubrir al niño las distintas variantes que surgirán en su vida y que, en definitiva, van a marcar su personalidad. La familia se ha ido configurando de diversas formas según las distintas culturas, constituyendo siempre núcleos de amor que cobijan a todos sus miembros y les posibilitan crecer y desarrollarse como personas. La familia, en todo momento, y hoy de forma especial, dados los cambios sociales que nuestra sociedad vive, está llamada a vivir una función humanizadora de la persona y de su historia. (Vidal, 1986).

La educación es el "proceso de transmisión por una comunidad o grupo social de su bagaje cultural, con el fin de asegurar su propia existencia y su continuo desarrollo" (Diccionario Enciclopédico Salvat, 8).

Además de esta definición, que asegura la prolongación cultural, nos fijamos también en otra que la socializa, diciendo que "es la organización de hábitos de acción, capaces de adaptar el individuo a su medio ambiente y social". (Hirschberger, 1972, pp. 357-359).

A un nivel más personalizador, Kant afirma que la educación tiene por fin el desarrollo en el hombre de toda perfección que su naturaleza lleva consigo.

Spencer en esta misma línea, dice que "la función de educar es el proceso de preparar al hombre para una vida completa". (Hirschberger, 1972, pp. 351-352).

Una definición de educación, que contemple todos estos aspectos hasta ahora mencionados, es la que nos ofrece Tierno Jiménez (1992) en su libro *Ser buenos padres* afirmando que "es la ciencia, la técnica y el arte con que los adultos (padres, profesores y educadores) ejercen su acción sobre el niño para desarrollar adecuadamente sus actitudes físicas, intelectuales, psíquicas, afectivas, sociales y morales, ayudándole a integrarse bien en el medio social en el que vive y facilitándole el logro de una adecuada autoestima, determinación y autonomía". (pp. 13-14).

Los elementos más esenciales de la educación, que se observan en esta definición son los siguientes:

– Es de un proceso dinámico que,

– pretende el perfeccionamiento de todas las capacidades humanas,

– exige la influencia intencional, sin coacciones, por parte de los educadores, y la libre disposición del educando,

– y cuyo fin es lograr la inserción activa del individuo plenamente realizado en la naturaleza, sociedad y cultura.

Cuanto suceda en la educación, bien sea en el ámbito familiar, bien lo sea en el escolar, es determinante para el futuro del niño, y para el desarrollo de su proceso socializador.

El desarrollo mental, psicológico, social y afectivo interesa, si de verdad queremos afrontar una educación liberadora, determinante de su propia personalidad, lejos de rutinas y costumbrismos. Por ello, en la medida en que la familia y la escuela alienten, en los educandos, una actitud crítica y una personalidad decidida y voluntariosa, en esa medida estaremos formando hombres y mujeres libres y autónomos, capaces de hacer felices a los demás.

I.3.2.– LA EDUCACIÓN DESDE LA FAMILIA

La función educadora es la primera que tiene la familia.

Rousseau escribía que el hijo, al salir de sus manos, no era ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será ante todo un hombre, que tiene que vivir, y vivir es el oficio que quiero enseñarle. (Hirschberger 1972).

La familia vive el tiempo presente y está orientada hacia el futuro. Carlos Díaz citó en la Mesa Redonda del Congreso de Prevención desde la Comunidad Educativa, organizado por la FERE, en Madrid, 17 y 18 de Diciembre de 1993, a Miguel de Unamuno al decir: "miremos más que somos padres de nuestro porvenir, que no hijos de nuestro pasado".

Tal vez el agente más eficaz de la educación es la admiración que produce la imitación. Esta admiración hacia los padres que produce satisfacción, aunque también se descarría y provoca resentimientos, se manifiesta proyectándose hacia los demás, comunicándose con los demás, pudiendo ayudar a crecer imitando al que se ha admirado, o puede hacerle perder su personalidad, por haber provocado una fascinación respecto a la persona imitada. (Lacroix, 1993, pp. 53-56).

Séneca decía que Sócrates formó hombres más grandes con sus costumbres que con sus lecciones. La experiencia dice que las acciones y las actitudes son el mejor lenguaje para que nos descubran y lleguen a admirar los demás.

La influencia familiar en la vida del educando es espiritual y material. El aspecto espiritual incluye elementos como el cultural e intelectual (se observa cómo un buen ambiente intelectual familiar ayuda mucho al rendimiento inte-

lectual de orientación especulativa) el elemento moral, por la armonía que genera un clima positivo en la familia y por el aumento de ilusiones y energías para ser desarrolladas; y el elemento familiar considerado como una actitud, sobre todo por la fuerza y estímulo que surgen a la hora de vivir las diferentes experiencias de la vida diaria.

El aspecto material contempla la situación económica de los padres, que se traduce en medios materiales para subsistir e incluso en ocasionales carencias primarias; y finalmente el régimen de vida familiar, que contempla el espacio en el que se desarrolla la vida del educando, la tranquilidad de ese espacio, el tipo de personas y el número que conviven bajo el mismo techo, los horarios tanto de comidas como de descanso. (García Hoz & Pérez Juste, 1984).

I.3.3.– MEDIOS QUE AYUDAN U OBSTACULIZAN LA EDUCACIÓN

Tenemos que distinguir el uso de los medios según la edad del educando, porque no es lo mismo hablar de personas hasta los doce años, que hacerlo de quienes los superan.

Dentro del primer grupo, hasta los doce años, los padres suelen buscar para sus hijos una serie de actividades extraescolares que complementan su formación escolar y que les vienen muy bien para dar un sentido a ese tiempo de ocio que les puede llevar al aburrimiento. Estas actividades tienen ventajas: complementan su formación escolar, facilitan un desarrollo armónico de las posibilidades que tiene el educando, aumentan el círculo de amistades, ayudando a relacionarse con los demás.... Pero son actividades que se han de realizar sin quitar el tiempo necesario para el estudio y sin ningún tipo de agobio y presión. Mucho menos han de llegar a cubrir carencias que los padres tienen y que quieren proyectar en sus hijos. Entre estas actividades actualmente destacan las deportivas, las musicales, los idiomas y aquellas que son básicamente creativas y que estimulan la inteligencia y la imaginación. (Iturbe, 1994).

Pero más dificultades, y eso no significa que haya que abandonar, plantean aquellos chicos y chicas que superan esos doce años y que están en una etapa bastante conflictiva de la vida. La personalidad inmadura del adolescente es una fuente permanente de conflictos, según afirma Docabo (1994). Casi todo lo que se pueda decir por parte de los adultos provoca un rechazo, pero eso no significa que se haya de optar por el silencio para evitar enfrentamientos. La relación con ellos tiene que partir de una claridad total, en la que los paternalismos y los castigos

ayudan muy poco y donde la comprensión y el acompañamiento tienen mucho que ver en todo lo que sea educación.

La influencia de los medios de comunicación (televisión, radio, prensa), en el tiempo libre, viene dada como elemento de primera clase hacia el cual se dirige gran parte de este tiempo de ocio. Incluso parece reconocida la idea de que estos tres medios de comunicación han logrado transformar los estilos de vida de la sociedad actual como nunca lo había conseguido ningún otro elemento, ya que es evidente que el hogar se ha convertido en un medio prioritario donde pasar el tiempo de ocio ocupados por los medios de comunicación mencionados.

Dice el Informe Foessa (1994, p. 1.958) que su cotidianidad, su accesibilidad y su flexibilidad de paso de un canal (emisora, periódico) a otro, su extensión a varias horas diarias, su internalidad hogareña, su capacidad de alternancia entre soledad y compañía, su tolerancia de lo espectacular con la experiencia personal y el comentario social, transforman a la televisión, y en su tanto a la prensa y a la radio, en marcos estratégicos para una nueva actividad ociosa, la audiencia.

Si observamos los estudios realizados sobre este tema comprobaremos que televisión, radio y prensa no siguen líneas paralelas en su manifestación social. Las características, diferentes de cada medio, también justifican audiencias bien distintas.

En el informe Foessa (1994) esto queda reflejado en forma de conclusión de la siguiente manera:

> "– La televisión acepta a todas las clases, edades y sexos, no existen diferencias y todos 'devoran' este elemento como opción más importante de ocio.
>
> Tampoco importa el pueblo, la gran ciudad o la pequeña urbe. Se podría decir que en cada casa existen horas de televisión y cada día más.
>
> – La radio, por su parte, se escucha mayoritariamente entre las clases medias y experimentan un descenso clarísimo en las clases altas y, muy especialmente, en las clases obreras. Parece ser, además, que el ámbito preferido donde se oye este medio de comunicación es la ciudad, mejor cuanto más grande. En las poblaciones menos numerosas, aunque la diferencia no es muy acusada, sí se experimenta un descenso notable.
>
> – La lectura de la prensa presenta una escala muy bien definida. Las clases altas la leen diariamente en un número elevado, que va descendiendo a medida que bajamos también el nivel socioeconómico; las clases más

pobres apenas hacen uso de este medio comunicativo. Se recoge en los trabajos consultados que son en los centros urbanos de tamaño medio, en los que la lectura de prensa es mayor, descendiendo, casi al mismo ritmo, tanto hacia los núcleos urbanos diminutos como hacia los de las grandes ciudades". (p. 1.963)

Asumiendo el papel preponderante que toma la televisión con respecto a los otros medios de comunicación, creemos conveniente estudiarla en su relación con la educación, planteada hacia donde han ido dirigidos frecuentes trabajos.

a) La televisión en la vida del niño

Una vez superado el impacto inicial de la presencia de la imagen televisiva en nuestras vidas, se analiza la incidencia que tiene para quienes, y somos la mayoría, contamos con uno o varios televisores en nuestras viviendas. Es mucho lo que se ha escrito sobre su bondad o maldad. Si buscamos las opiniones dentro de los ámbitos escolares, descubriremos una división, porque para unos es el sustitutivo de la vieja institución escolar, por aportar la imagen unos efectos más sugestivos y eficaces; pero otros no sólo difieren de la anterior, sino que se sitúan en el extremo contrario pidiendo su arrinconamiento y separación del circuito escolar y educativo. (Vázquez Freire, 1990, Equipo de pedagogía de la imagen).

Se afirma que la televisión está haciendo un daño irreparable. Se recuerda cómo antes de que este aparato apareciera en nuestras vidas solíamos tener comportamientos muy diferentes a los actuales: ocupábamos más fácilmente el tiempo libre, con una serie de actividades culturales y artísticas, y con actitudes de diálogo. Todo esto pertenece hoy al pasado, al menos como situación general. Generaciones enteras están madurando junto a los televisores, con sus limitaciones y pasividades, y con sus aislamientos. Parece mentira ver cómo un medio de comunicación, que nos acerca instantáneamente la realidad desde donde se está produciendo, nos aísla en una soledad sin sentido. Basta para ello comparar nuestra vida diaria con las sensaciones que tenemos cuando disfrutamos de unas vacaciones lejos de la actual civilización. En un ambiente natural y tranquilo descubrimos rápidamente lo poco que echamos en falta la hipnótica tiranía de la televisión. (Alexander, 1968).

En un informe elaborado por la Unesco en el año 1991 se señalaba que el 96,6% de los escolares españoles ve diariamente televisión y que es ésta la actividad más importante de ocio que aquéllos desarrollan. Pero, además de engancharse a ella diariamente, lo hacen durante aproximadamente cuatro horas cada día. En este sentido, y para hacernos más idea del caudal televisivo soportado por

nuestros chavales, téngase en cuenta que la jornada escolar dura cinco horas; por consiguiente, están casi tanto tiempo ante la pantalla como en el colegio.

En otra de las investigaciones, Sánchez Sánchez (1988) muestra unos datos informativos acerca de las horas semanales que los niños/as ven televisión en el Municipio de Granada de cuya Universidad es profesor. Observamos que a medida que aumenta la edad también aumentan las horas de visión de la televisión. También es revelador que las niñas vean la televisión más que los niños.

Parece evidente el uso abundante que los niños hacen del televisor. Un estudio publicado por El País (8 de Junio de 1995) decía que más de setecientos mil menores permanecen fieles a las telecomedias, ochocientos mil niños, es decir, uno de cada cuatro hasta los doce años, permanecen fieles al televisor en la franja de máxima audiencia horaria (entre las 21.30 y las 23 horas), incluyendo en ese horario, por ejemplo, un programa sexual, previsto para adultos, y otro de frecuentes marginaciones y abusos de menores (Álvarez, 1995, Junio, 8, *El País*, p. 87).

La Sociedad Europea de Biosociología cifra el tiempo recomendado de visión en cincuenta minutos/día. Nuestra infancia, contrariamente a esto, cuadruplica constantemente esos tiempos recomendados. Está demostrado que abundantes sobredosis televisivas pueden generar en los espectadores infantiles efectos tales como obesidad, tics, insomnio, entumecimiento articular, problemas en la columna dorsal, jaquecas, irritación ocular, etc. Además de esto, sea cual fuere la programación emitida, la televisión fomenta, en los menores teleadictos, el que se tornen pasivos, irascibles, poco creativos, con escasos criterios personales y reducida capacidad de abstracción. De otro lado, si la televisión predomina como medio cultural complementario de los menores frente a otros elementos culturizantes, como puede ser la lectura, el desarrollo de la capacidad lingüística de éstos puede quedar seriamente afectado. Así, el lenguaje televisivo es elemental y directo; a base de sencillas oraciones gramaticales, tiempos verbales simples y con un léxico fundamentalmente concreto; por lo que existen riesgos de que se bloquee la capacidad de expresión oral y escrita de aquellos quienes pasan largas sesiones ante la pantalla.

La pregunta inmediata que nos hacemos es: siendo la televisión el medio más destacado en horas de atención entre los niños/as, ¿presenta este medio una programación adecuada, tanto en tiempo como en calidad, para esta masa infantil y juvenil?

Según experiencias recogidas en este sentido, podríamos derivar que ese mundo infantil, que devora ávidamente interminables horas televisivas, está some-

tido a un peligroso bombardeo a base de imágenes violentas de cine, agresivos dibujos y situaciones en las que prevalece una situación permanente de crueldad y letal violencia. Recientemente, el guionista Narciso Ibáñez Serrador declaraba que las guerras de audiencias están llenando de víctimas los cuartos de estar familiares. Es indudable que estamos permitiendo que los ojos infantiles se empapen de agresividad, destrucción y muerte; con el riesgo de que esa cultura aprehendida desde el ambiente menos propicio para ello —el hogar, en cuanto es el ámbito de desarrollo elemental del individuo— empiece a rezumar, a través de erróneos esquemas mentales y conductas igualmente agresivas, todo ese poso generador de destrucción que se ha adquirido día a día, hora a hora; durante años.

Es la forma más utilizada para llenar el tiempo libre los niños, y los adultos, cuyo ejemplo van a imitar aquellos. Su uso es todavía más amplio en la actualidad por la presencia de los vídeos, que trasladan los programas más allá de la fecha y hora de emisión y que ofrecen un buen número de películas y reportajes a los que un televidente normal no tiene acceso, por no coincidir el horario.

Así mismo se sabe que la práctica del videojuego es la actividad lúdica preferida por los niños españoles, según el informe de la Comisión Nacional del Día del Niño, y que la temática violenta y frecuentemente sexista de estos juegos tiene una clara influencia nociva en sus usuarios.

El equipo del sociólogo Amando de Miguel, sobre una muestra de chicos de más de doce años, afirmaba que la mayor parte de la información recibida y manejada procedía de los medios de comunicación, mientras que tan sólo una ínfima parte procedía de la enseñanza escolar (Vázquez Freire, 1990, p. 7), por lo que es importante descubrir la realidad de este medio, cómo es, qué nos transmite y a través de qué medios, para no vernos desagradablemente sorprendidos. Que no se cumpla en nosotros, y en nuestros hijos, la máxima de La Bruyere, como indicó Carlos Díaz: "La mayor parte de los hombres emplea la primera parte de su vida en hacer miserable el resto de ella".

Dado que la mente infantil se basa más en las creencias que en las ideas —todo lo contrario que en los adultos—, los niños son fácilmente manipulables. La televisión puede favorecer una equívoca organización de las estructuras mentales, propiciando que los menores crean como lógicos toda una serie de planteamientos y conductas desviadas que un adulto sabría discernir con facilidad. El niño que ve la "tele" no dispone, en ocasiones, de una auténtica capacidad para distinguir entre lo real y lo irreal. Como una pequeña muestra de ello, baste este dato: el 40% de niños/as del segmento 6-10 años de Suecia tiene la creencia firme de que los seres humanos morimos exclusivamente a causa de asesinatos u homicidios.

Además hay que tener en cuenta otro importante factor cual es la elevada capacidad mimética existente en los estadios infantiles. De todos es sabido el alto potencial de imitación que tienen los niños.

Recordemos la genial frase que con humor afirma: "el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad".

Es cierto que la televisión nos ofrece la ventaja de poder compartir con mucha gente situaciones y acontecimientos, tanto agradables como desagradables, e incluso catastróficos. Pero lo malo es que influye poderosamente en nuestras vidas, condicionando nuestra personalidad. Se reconoce, en primer lugar, la incidencia que a través de la afectividad, emociones y pasiones, tiene en la vida de las personas, sobre todo de los niños, al descubrir la violencia, la agresividad y las conductas pasionales como un estilo de vida muy rentable. Influye también en los reflejos condicionados de las personas a través de los mensajes publicitarios, que marcan el consumo y la conducta que en torno a ellos van a desarrollarse. Y, lo que es más grave, actúa como un poderoso imán, que atrae e incita a repetir en la vida acciones muy especiales para reforzar la personalidad, sobre todo la problematizada.

Ante esta situación bien merece la pena que distingamos entre la televisión como elemento aprovechable para el tiempo presente, sobre todo en los momentos libres de ocupaciones, y aquella que es alienante y despersonalizante.

Hay un hecho indiscutible, al que no podemos renunciar sin más, como afirma el Equipo de Pedagogía de la Imagen (1990): "los medios electrónicos de comunicación de masas forman parte de nuestro mundo. No hay por qué volverles la espalda de forma despectiva o temerosa, ni dejarse subyugar incondicionalmente por ellos. Hay que considerarlos como objeto de estudio y de análisis y ponerlos a nuestro servicio". (p. 13).

Hay pedagogos y profesionales de la enseñanza que señalan que el uso de la televisión en el aula, como elemento educativo, es una buena ayuda, siempre que su utilización esté dosificada, lejos de ponerse ante el televisor sin saber lo que allí se va a desarrollar; además es un buen complemento de otros instrumentos culturales, capaz de reforzar con imágenes lo que ya se conoce a través de otros lenguajes; también es buen medio para comprender el lenguaje de la imagen y su uso, infrautilizado en otros tiempos. Todo ello nos llevaría a crear un estado de opinión autónomo, y a la vez una actitud crítica frente a programas vacíos de contenido y sin mensajes válidos. (González, 1995, pp. 87-134).

Pero posiblemente sea mayor el número de pedagogos y críticos en general que centran sus acusaciones y denuncias contra el televisor y su incidencia en la vida. Sobre todo porque se ve la influencia negativa que tiene en el rendimiento escolar, por ver cómo se la utiliza como "niñera" circunstancial, por la afición de los padres a distraer y distraerse de los hijos y no prestar más ocupación.

Las acusaciones a la televisión a nivel infantil son contundentes, porque exclusiviza el mundo infantil, desplaza el juego creativo y constriñe la cultura y el ocio hasta límites de absoluta miseria, sobre todo porque genera brutalidad y agresión, violencia, favorece el consumismo y mutila la imaginación. Y para mayor desgracia, anula el diálogo entre padres e hijos y cualquier otro tipo de actividad en común dentro de la familia. (López Andrada, 1982, pp. 143-149).

Es importante, como conclusión, buscar la manera de utilizar provechosamente la televisión, superando situaciones no positivas y tratando de sacar el máximo provecho a lo que la técnica nos ha ofrecido en estos tiempos.

b) La familia, la prensa y la radio

El ser humano es un ser social por naturaleza. Y necesita comunicarse y sentirse comunicado a otras personas. Queremos dar a conocer nuestras vivencias y, a la vez, saber de las de los demás.

Lo normal sería establecer esa comunicación en directo, dentro de los medios de orden primario: de persona a persona o a grupo. Pero hoy son más usados los medios secundarios, organizados para ser sociales, masivos, heterogéneos y anónimos. La televisión, como hemos apreciado en el apartado anterior, se mueve a este nivel, la prensa y la radio también son medios de comunicación social, con una fuerza menor que aquella.

La prensa nos dice en sus estadísticas que, entre los seis periódicos de más tirada, dos dedican todas sus páginas a los deportes. Pero si vamos a las revistas, con sus informaciones sociales casi siempre superficiales e intrascendentes para la vida de la sociedad, el número de ejemplares que ponen en el mercado es superior al de los periódicos, a pesar de la carga de incultura que conllevan, ilusionando de forma fingida a sus miles de lectores y creando una vida de ensueño, a la que no podrá acceder la gran mayoría de ellos. (López Andrada, 1982).

La radio, por la rapidez, forma de presentar sus programas y la utilización de los recursos de influencia emocional, puede muy bien competir con la prensa e incluso pretender acercarse a la televisión. La radio vive de los ingresos publicitarios, por lo que necesariamente ha de cuidar mucho la calidad de sus emisiones

para poder atraer al demandante de la publicidad y al que la ofrece. Pero cabe pensar también en el riesgo que tiene de ser manipulada por intereses comerciales y de venderse más fácilmente al consumismo, que sin posibilidad de recorte previo llega a los oyentes. Las estadísticas nos dicen que la música y los deportes son las emisiones que tienen mayor aceptación entre los más jóvenes y que hay un gran déficit de emisiones infantiles y culturales.

I.3.4.– LA FAMILIA, ESCUELA DE SOCIALIZACIÓN

Un niño no es educado sólo para pertenecer a una familia, ni siquiera para ser alguien en la vida. Ante todo la educación es para los demás y en relación con los demás.

La familia ayuda a descubrir el valor de la entrega y la generosidad, que tendríamos que llevar a nuestra sociedad, para superar viejos esquemas, muy presentes en nuestra historia, de egoísmos y de posturas cerradas a los demás; así nos lo manifiesta Lacroix (1993).

La educación es un fenómeno intrínsecamente social. Todo el ámbito educacional es impregnado por lo social: primero, porque hay sociedad entre el educador y el educando; también, porque hay elementos sociales concretos, como son la familia, centro educativo, instituciones religiosas, políticas, deportivas, finalmente, porque también hay factores que dinamizan esos elementos sociales como es la propia humanidad que nos va a ofrecer los ingredientes esenciales que nos hacen posible una realidad unitaria concreta, aunque variable. (Villalpando, 1969).

La institución familiar, jurídicamente organizada, no es más que una primera realización del impulso de vida que se crea en el seno del individuo como un ser social.

La familia difunde los principios de estima con los que el hijo va a descubrir su lugar en las experiencias sociales. Su personalidad y los patrones de interacción social se van a fundir en una armónica vivencia, en la que la socialización familiar es el foco principal del aprendizaje de los valores. (Flaquer, 1993, pp. 45-69).

Es curioso apreciar cómo la familia, cuya función consiste en dar a cada uno de sus miembros una educación social e impedirle ser puramente egoísta, debe desempeñar al mismo tiempo el papel de protegerlo de una manumisión de la sociedad que le impediría tener una conciencia personal. Le da su vida moral y se la protege; forma su espíritu y su corazón y los defiende contra cualquier domi-

nación capaz de destruirlos. Gracias a la familia se resuelve el gran problema de la vida moral: el ser uno mismo sin vivir para sí. (Guerin, 1993).

La socialización es una parte del proceso educativo, centrado en la fase culminante de la integración del educando en la sociedad, después de una adaptación a sus estructuras, superando las fricciones iniciales con otras personas.

La sociedad, por su parte, debe trabajar tenazmente y de una manera constante en la educación y reeducación del individuo, en el desarrollo de su potencial cultural, espiritual, físico, intelectual, emocional, ideológico y moral, en el cambio de sus gustos y necesidades. Justamente con esta labor se resolverán los problemas del tiempo libre.

Cada individuo aprenderá a valorar el tiempo, a invertirlo racionalmente, con el beneficio máximo para su desarrollo, utilizando en todos los aspectos las posibilidades que la sociedad le brinda.

La socialización en la familia, especialmente en las primeras etapas de la infancia, opera a través de la identificación emocional con determinadas figuras familiares, esencialmente el padre y la madre. Ello plantea varios problemas si tenemos en cuenta que, cada vez más, en las familias actuales a veces faltan, total o parcialmente, algunos de esos modelos. El hecho de que el padre, y muchas veces también la madre, pasen muchas horas fuera del hogar y que, además, la televisión con mucha frecuencia acapare la atención de los miembros del hogar como un ente omnipresente y omnímodo, puede traer consigo que el proceso de socialización se desplace a instancias impersonales. Si añadimos, además, la circunstancia de que puedan hallarse ausentes en la vida social de las grandes metrópolis los familiares, amigos y vecinos que desempeñaban una labor socializadora de suplencia en las comunidades primordiales, ello configura un panorama nada alentador, según Iglesias De Ussel en el Informe Foessa (1994, pp. 543-544).

A pesar de todos los condicionantes sociales con los que nos encontramos en la actualidad, la familia es y debe aparecer como el lugar privilegiado donde se experimenta la personalización a medida que uno se socializa. Sobre todo porque se establece una relación política entre los integrantes del grupo social, en la que el poder crea desigualdad, y una relación económica, en la que manifestamos nuestro particular poder sobre el mundo. (Lacroix, 1993).

En la sociedad industrial que vivimos, la familia nuclear constituye la organización social básica más elemental, porque se unen en una misma convivencia unos elementos socialmente maduros y otros en vías de formación o de madu-

ración. Además de la presencia física, destaca la función coordinada de cada uno de sus miembros.

I.3.5.– LA FAMILIA EDUCA EL TIEMPO LIBRE

En nuestra sociedad no se favorecen los medios para facilitar la autorrealización personal y las relaciones entre las personas. Incluso, afirma Lacroix (1993), parece que mantenemos el concepto de la educación que trata de controlar y dirigir sentimientos, en detrimento de una educación liberadora, incapaz de desarrollar todas las potencialidades de las personas, sin sentir la necesidad de una educación radical que pueda ayudar a la comunicación y al establecimiento de relaciones interpersonales auténticas para afrontar el desarrollo del ser humano en plenitud.

Aquí tiene sentido el Tiempo Libre que aparece en la educación, descubierta desde la familia como una realidad ambigua.

Normalmente un sistema de educación tiene unos objetivos, una finalidad y unos recursos. Aunque, si queremos ser sinceros, esto se queda sólo en la teoría, porque en la práctica nos gusta llegar a la educación, desde la vida, al margen de lo ideológico, por lo que dejamos de lado con facilidad los objetivos teóricos, para centrarnos en los que cada persona necesita, sugiere y vive, que son más reales, significativos, deseables y alcanzables.

Cuando se concibe al individuo como un ente sin autonomía propia, la educación consiste en la influencia de uno sobre otro, como directriz incuestionable de un camino concreto que lleva a un fin determinado.

Pero si la persona es autónoma, afirma Dier Wayne W. (1990, pp. 399-411), la educación es la ayuda y a la vez la manera de descubrir y desarrollar ese mundo de experiencias personales, en cambio constante, que cada uno siente y que necesita vivir.

Cuando queremos dar sentido al proceso educativo general, cuando queremos que, en concreto, nuestro tiempo libre sea un tiempo lleno de satisfacciones e impulsor de motivaciones para la vida, el camino que Dier Wayne W . (1990) orienta a elegir, es el de llegar a asumir el protagonismo que nos corresponde a cada uno en la vida, siendo abiertos al mundo, creativos desde nuestras cualidades y capaces de comunicar las ideas y sentimientos que tengamos sin ningún tipo de complejo, con total libertad. (pp. 358-398).

En la vida todo tiene sentido, todo nos ayuda a desarrollarnos como personas, y todo es objeto de actividad en nuestro tiempo libre, si nos descubrimos y descubrimos a los demás como personas, tal y como somos cada uno, y no como medios de aprendizaje y acumulación de contenidos, que nos convierten en grandes ideólogos sin dejar lugar a los sentimientos, ilusiones y auténticas necesidades que tienen las personas. La familia está en condiciones, si no renuncia a desarrollar su vocación, de vivir esas realidades más humanas, por surgir de las personas, que aquellas otras que se centran en lo teórico, ideológico e intelectual, que se desarrollan en otros ámbitos de relaciones humanas interpersonales.

Si el ocio es lo que se halla en la otra orilla del conjunto de necesidades y obligaciones de la vida cotidiana, cabe admitir también que el medio familiar constituye un singular espacio sociológico para el más pleno e íntimo desarrollo de las actividades de ocio.

Por supuesto que no todas las actividades, actitudes y conductas familiares entran en el ocio, ni tampoco todos los ocios tienen su marco en el ámbito familiar.

La familia se nos aparece, en primer término, como el medio en el que sus distintos componentes, una vez cumplidas sus tareas, se recuperan y descansan cotidianamente: he ahí, por lo tanto, una forma, la más elemental de todas, del ocio *reparador*.

Los sociólogos del *hábitat* vienen dirigiendo su atención al problema del ocio y advierten con ello que la función llamada de "recuperación" en el hogar moderno tiene una importancia creciente.

Pero, de otra parte, la vida familiar comporta *diversiones:* juegos y algunas veces lecturas compartidas; animadas tertulias tras la comida (siempre que no las rompa la televisión), en torno a la merienda o a una taza de café y, a menudo, en viajes o en salidas al cine, al teatro, a conciertos, museos, exposiciones, a un parque, con miembros de la propia familia y sus amigos.

En todas éstas y en otras diversas manifestaciones más, se nos aparece una importante misión del ocio en el *orden afectivo:* la que Stoetzel, concretamente, denomina la función "psicoterapéutica" o "socioterapeútica", esto es, la compensación comunitaria familiar respecto a determinadas necesidades de recuperación, diversión y desarrollo.

En tal aspecto, la familia ¿ejerce sobre los ocios una influencia particularmente feliz? El ritmo de la vida de nuestro tiempo hace que el ocio se integre en la familia como no se hubiera podido imaginar ni a comienzos de este siglo.

El hogar de nuestros días ofrece comodidades que hacen de él un lugar ideal de descanso y de recuperación; pero, a la vez, con la proliferación creciente de los *aparatos diversivos,* se convierte en un lugar de espectáculos; no hay que salir de casa para oír y ver cine, teatro, danza, conciertos, manifestaciones deportivas y un sinfín de cosas propias de un escenario tan amplio y diverso cual es el ancho mundo. ¿Esto es mejor o peor? ¿Facilita el ocio o lo debilita?

Tales ocios caseros han multiplicado para las familias de nuestros días las ocasiones de recreo compartido. Y, por otro lado, han permitido la evolución de las relaciones entre padres e hijos, si es que se comentan y discuten los temas e imágenes de cuanto se ve y se escucha cotidianamente a través de la radio y de la televisión.

Sin embargo, la familia parece que podría ser uno de los aspectos principales donde invertir el tiempo libre y ocio de las personas. Y, con ello, las relaciones familiares tendrían que ser cordiales y naturales, por dedicarles un tiempo importante para que así sean. Sin embargo, ¿cómo son las relaciones entre padres, hijos, hermanos, ..., actualmente?, ¿todo lo superiores que habrían de ser en función del tiempo que a ellas dedicamos?

Ocurre que, cada vez más, las relaciones se van deteriorando entre la familia. El tiempo libre que es necesario dedicar a hablar, discutir, compartir, decidir, opinar,... es decir a actividades que exigen la atención y presencia de los miembros familiares, es un tiempo consumido en actividades propias de esta sociedad, televisión, videojuegos, ordenador, etc., que se pueden realizar en solitario.

¿No sería más provechoso volver a los "viejos tiempos" en donde el tiempo libre, forzosamente, se ocupaba en estar todos juntos por falta de inventos materiales tan fomentadores de la desunión familiar?

Por otro lado, parece más "socialmente admitido" el ocupar el tiempo de ocio, como decíamos, en actividades externas a la familia y al individuo, lo que fomenta, aún más, la no relación entre sus miembros. ¿Los resultados son tan positivos como para dejar de lado a la familia en el tiempo libre?, o ¿cómo sería un tiempo libre dedicado en una gran parte a la familia?, ¿socialmente bien visto?

Es bastante usual que los padres tiendan a organizar el tiempo libre de sus hijos. Y no comprendemos por qué muchas veces se desinteresan ante determinados juguetes o no los usan para jugar. Pero como dice Volpi (1971, pp. 56), el problema es de otra índole. Se trata de "saber ofrecer a cada uno (con discreción, sin presiones, sin imposiciones) el modo y los medios para ocupar inte-

ligentemente el propio tiempo libre, no sustituyéndolos en su elección, sino ayudando y favoreciendo sus inclinaciones y sus gustos".

Cualquier actividad es útil si contribuye a suscitar y robustecer aptitudes beneficiosas de la personalidad y, por el contrario, no será útil cualquier otra actividad que debilite o ahogue las aptitudes del hombre.

Cuanto más variadas y altas sean sus actividades de ocio, con cuanto más numerosos y ricos elementos cuente la actividad del hombre en su tiempo libre, mejor podrá lograr el objetivo permanente de su educación, continuamente inacabada, su personal enriquecimiento espiritual. El hombre será más hombre en cuanto haya desarrollado más ampliamente y en mayor número el cúmulo de sus propias potencialidades. (Dier Wayne W. 1993, pp. 399-341).

Una encuesta del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia revela que el 60% de los niños españoles no juega habitualmente con sus padres y un 30% es consciente de que el motivo radica en la falta de tiempo.

El Artículo 31 del Texto de la Convención sobre los Derechos del niño, adoptada por unanimidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, establece: "Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento".

Según un informe elaborado por un equipo de expertos del Centro de Estudios del Cambio Social, creado por la Fundación Ramón Areces, la empresa Iberdrola y la Fundación Encuentro, los niños y jóvenes españoles están satisfechos con su familia. Así, uno de cada diez juzga a sus padres como "demasiado severos" y tres de cada cuatro consideran que nunca o muy pocas veces son duros con ellos.

Hasta los cinco años los niños viven "entronizados" en el centro de la vida familiar, por lo que bien puede decirse que en la familia española parece dominar la filiarquía, y no sólo por la atención sanitaria, vigilancia diurna y nocturna y equipamiento de vestido y juguetes propios de los primeros meses que ejercen los padres.

Por otra parte, de este mismo estudio se desprende que el 67% de los jóvenes cree que la familia "respeta sus opiniones"; el 52,2% no tiene que dar explicaciones "nunca" de lo que ha hecho fuera de casa; el 21,5%, sólo "algunas veces"; y el 15,9%, "pocas veces".

Entre los jóvenes de 15 a 24 años, el índice medio de satisfacción es de 7,09 en los varones y 7,29 en las mujeres, según la puntuación del 1 (mínima satisfacción) al 10 (máxima satisfacción).

La misma proporción de jóvenes de 15 a 17 años que de 18 a 20 o de 21 a 24 declara que en casa se sienten "relajados, felices, seguros y confiados", lo que significa que la prolongación de la estancia en el hogar paterno "no parece erosionar en nada el grado de encaje o integración en el mismo".

El informe precisa, por otra parte, que este fenómeno no es exclusivo de España, ya que se produce, en grado semejante, en el resto de los países de la Unión Europea.

Incluso los padres más modestos se imponen grandes sacrificios para que al niño o al joven no le falte nada de lo que ellos quizá se vieron privados durante su niñez.

La solución al interrogante que el tiempo libre plantea en los niños es muchas veces cuestión de concienciación de los padres, pero además atañe a factores externos como puede ser el clima o las condiciones ambientales, como la vivienda, la escasez de lugares de juego al aire libre, la estructura urbana etc.

La familia española actual se caracteriza también porque mantiene la conciencia de su función social transmisora de valores. Estar a bien con la sociedad y saber moverse dentro de ella desarrollando los "buenos modales", la "responsabilidad" y la "tolerancia y respeto a los demás" concentran el interés de los padres en la educación de los hijos. Otros valores que se transmiten, pero a mucha distancia de los anteriores, son "obediencia", "disposición a trabajar duro", "sentido de la economía y el ahorro", "fe religiosa", "abnegación" y "perseverancia".

Todavía queda una duda por despejar que, durante muchísimos años, ha estado en el candelero y hoy sigue siendo importante. Si la familia es hoy por hoy uno de los estamentos fuertes de la sociedad, y preocupan las relaciones que en ella se establezcan, ¿sería conveniente pensar en que, igual que los hijos/as, también los padres "fueran a la escuela" y se implicaran tanto como los hijos?, ¿imaginan de qué diferente forma se plantearía el tiempo libre familiar si esto ocurriera así?

¿No es verdad que en la familia resultan determinantes los problemas escolares de los hijos/as y, por tanto, decisivos para la estructura del tiempo de ocio?, ¿por qué no pensar en una escuela de padres e hijos/as?

Estamos convencidos de que sin la seria implicación en la comunidad escolar de los padres, la educación seguirá sin funcionar como todos queremos. Es necesario una coordinación entre padres, maestros e hijos.

En Enero de 1994 se celebraba el Symposium Internacional "Educación y Familia, ¿nuevos retos del cambio social", en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Charles Glenn, catedrático de la Universidad de Boston, manifestó que "escuela y familia han de trabajar juntas y en la misma dirección, como compañeros de viaje que tiene un mismo destino. Los padres han de diseñar actividades en el hogar que estimulen y soporten el desarrollo social y cognitivo de sus hijos y, en la medida en que ello sea posible, implicarse más en la escuela como paraprofesionales o formando parte del voluntariado. Esta implicación parental debe ponerse de manifiesto también en una participación más activa y decidida en el proceso de toma de decisiones, pequeñas o grandes, que afectan a la vida de la escuela".

Por su parte, la escuela puede robustecer la vida familiar en la medida que presente el compromiso matrimonial de una forma más positiva, respete el derecho de los padres a elegir la escuela en donde se formarán sus hijos y procure vigorizar los lazos que deben existir entre ella y la familia.

La profesora Edelmira Doménech, Catedrática de Psicopatología de la Universidad Autónoma de Barcelona, habló de la interacción padres-hijos y de las repercusiones que este tipo de relaciones tienen en el ámbito de la psicopatología y la psicoterapia de la familia. Algunos comportamientos de los adolescentes —afirma— pueden resultarnos incomprensibles si se ignora cuál fue el tipo de interacción que hubo entre ellos y sus respectivos padres durante los primeros años de vida.

I.4.– TIEMPO LIBRE - JUVENTUD - ASOCIACIONISMO

"La juventud quiere mejor ser estimulada que instruida"

Goethe

I.4.1.– A NIVEL INTERNACIONAL. ORIGEN

La preocupación por el tiempo libre surge a mediados del siglo XIX en dos ámbitos diferentes: la Iglesia y la Escuela laica. Ambas crean los Patronatos, cuya finalidad es la de proteger a niños, adolescentes y jóvenes en sus tiempos de ocio.

Los Patronatos, que se van extendiendo por Europa, tienen las siguientes funciones: religiosa (en el caso de pertenecer a la Iglesia), docente (pertenecientes a escuelas, universidades...), cultural (fundadas por teatros, bibliotecas...), recreativo (asociaciones deportivas, de montaña, de vacaciones...).

Durante la primera mitad del siglo XX se produce una auge de los movimientos denominados de aire libre, que pretenden educar en la naturaleza. Entre ellos cabe destacar los "albergues de juventud" y el "escultismo", este último fundado por Baden Powell en Gran Bretaña. Ambos movimientos han perdurado hasta nuestros días, aunque hayan modificado y modernizado sus objetivos.

Entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, surgen movimientos de tipo político, que también han perdurado hasta hoy, pero que van a fluctuar conforme lo hagan los partidos políticos del momento.

En la actualidad, el asociacionismo juvenil, ligado a la animación sociocultural, contempla varias tendencias, según el ámbito en el que se centren (Educación al aire libre, actividades culturales, formación profesional, actividades cívicas, organizaciones políticas...).

En 1977 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas propone la celebración del Año Internacional de la Juventud. Dicho acontecimiento no tendrá lugar hasta el año 1985.

Entre los objetivos que se proponen para el Año Internacional de la Juventud: Participación, Desarrollo y Paz, están los siguientes:

1) Evaluar la situación de los jóvenes, comparando y encontrando las diferencias e igualdades que existen entre ellos.

2) Valorar y mejorar las políticas y programas de juventud.

3) Confeccionar y aplicar nuevos programas y políticas de juventud.

4) Dotar de recursos humanos y materiales para que dichas mejoras se puedan ejecutar.

5) Favorecer y posibilitar la participación e intercambio entre y sobre los jóvenes.

I.4.2.– A NIVEL NACIONAL: INJUVE

En España, el Ministerio de Asuntos Sociales es el que se encarga de velar por la juventud, de *"promover las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural de nuestro país"* (Memoria 1994, p. 3).

Este Ministerio, creó en 1985 —Año Internacional de la Juventud— el Instituto de la Juventud (INJUVE), que va a ser el organismo encargado de velar por los jóvenes.

Una de las acciones más importantes del INJUVE en el año 1994 ha sido la aprobación del Plan de Juventud 94/97, con carácter abierto, aunque define unos objetivos y actuaciones que realizar. Así mismo es participativo, porque permite que los ministerios, comunidades autónomas, consejos de juventud, organizaciones y especialistas participen. Pretende que las acciones de los distintos ámbitos administrativos sean coordinadas y eficaces.

Fundamentalmente pretende las siguientes **metas**:

1. Promoción de los valores de solidaridad e igualdad de oportunidades.

2. Logro de autonomía personal.

3. Fomento de la participación de los jóvenes en la sociedad.

Estas metas se concretan en los siguientes **objetivos**:

a) Favorecer la autonomía personal, facilitando el acceso laboral y a una vivienda, facilitando la integración social.

b) Fomentar la solidaridad y la tolerancia, al tiempo que propicia la igualdad de oportunidades.

c) Promover hábitos de salud y prevenir de los riesgos a que la juventud está expuesta.

d) Mejorar la calidad de vida, con un consumo responsable, práctica deportiva y uso correcto del tiempo libre.

e) Hacer posible su participación social y política.

Así, las **áreas** que se definen en el Plan de Juventud son las que presentamos a continuación:

1ª. *Autonomía:* Recoge una serie de medidas que pretenden aumentar la formación de los jóvenes (programas de formación profesional reglada y ocupacional), adaptándola a las necesidades actuales, con el fin de que los jóvenes puedan acceder al mercado laboral.

También se encarga de proporcionar viviendas asequibles para la juventud.

2ª. *Solidaridad e igualdad de oportunidades:* Regula las acciones de voluntariado y potencia la cooperación con los pueblos en vías de desarrollo. Así mismo se ocupa de la prestación civil sustitutoria y de que se respete la igualdad ante todo tipo de discriminación (sexo, género, emigrantes, discapacitados...).

3ª. *Salud y prevención:* Educación afectivo-sexual (prevención de embarazos, métodos anticonceptivos y prevención de enfermedades de transmisión sexual y SIDA). Educación contra las drogas y sustancias nocivas (alcohol, tabaco, etc.). Educación vial. Prevención contra el racismo, la intolerancia y la violencia, educando en el respeto a las diferencias.

4ª. *Calidad de vida:* Formación e información que permitan mejorar el medio ambiente, evitar el consumismo, etc.

5ª. *Participación:* Promoción del asociacionismo juvenil y el desarrollo de programas de intercambio de jóvenes. Se concreta a través de una mejor información y atención a la publicidad dirigida a los jóvenes.

I.4.3.– A NIVEL REGIONAL: COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA RIOJA

A. LEGISLACIÓN

Las disposiciones generales relacionadas con el **traspaso de funciones y servicios** en materia de juventud para La Rioja se encuentran en el Real Decreto 3023/83, 13 de octubre, publicado en el B.O.E. nº 291, de 6 de diciembre de 1983.

Se presenta una larga lista de funciones y servicios que nuestra Comunidad Autónoma debe asumir: ancianos, archivos y bibliotecas, arqueología, campamentos, cinematografía, cultura, deportes, educación física, fonotecas, juventud, libros, museos, música, obras artísticas, literarias y científicas, propiedad intelectual, teatro, residencias...

En el tema que nos ocupa hemos considerado oportuno destacar las siguientes transferencias por su relación con el ocio y tiempo libre:

– Fomento de la lectura y cuidado de las bibliotecas.

– Potenciación del teatro, folclore: música y danza, creación literaria.

– Fomento de la cooperación y asociacionismo juvenil.

– Dirección y gestión de albergues, residencias, campamentos y campos de trabajo para jóvenes.

– Promoción y organización de la animación sociocultural en el ámbito artístico, artesanal, turístico y de aire libre.

– Difusión de la educación física y el deporte: potenciando la creación de asociaciones y federaciones. Deporte y escuela, deporte y tiempo libre, y gestión de instalaciones deportivas.

Se considera también asumir las bibliotecas de Haro, Arnedo y Calahorra, entre otras, y las Casas de la Juventud, clubes juveniles, centros sociales, campamentos, talleres de artesanía, albergues...

La ley de 2 de abril de 1985, 7/1985, de **Bases de Régimen local,** es de carácter general, pero en el artículo 25.2 se citan las competencias del Municipio,

entre las que cabe señalar una que se refiere a actividades o instalaciones culturales y deportivas, la ocupación del tiempo libre y el turismo.

En el artículo 28 se explica que los municipios podrán realizar actividades complementarias, entre las que se incluye la cultura.

La Ley 2/1986, de de marzo, que regula el **Consejo de la Juventud de La Rioja.**

El artículo 8º, 18 del Estatuto de Autonomía riojano trata de la política de juventud; y así mismo, la Constitución Española, en su artículo 48, indica que *"los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural".*

Así que esta ley trata de posibilitar la participación del joven riojano en la vida pública. Sus fines son:

– Defender los intereses globales de la juventud dentro de marcos generales de actuación conjunta.

– Impulsar la participación de los jóvenes riojanos en el desarrollo político, social, económico y cultural de la Comunidad Autónoma.

– Promocionar el asociacionismo de los jóvenes riojanos.

– Promover el conocimiento de la cultura e historia de La Rioja.

Y entre sus funciones, cabe destacar:

– Representar a los jóvenes riojanos en otros organismos juveniles.

– Proponer medidas eficaces para la gestión de recursos y patrimonio utilizado por los jóvenes.

– Fomentar el asociacionismo.

B. AYUNTAMIENTO

En el Ayuntamiento de Logroño existe la unidad de "Infancia y Juventud", dentro del área de Bienestar Social. Esta unidad se encarga de los niños de 5 a 13 años (infancia) y de los jóvenes que tienen entre 13 y 29 años (Juventud).

Esta unidad está compuesta por una coordinación general, de la que dependen tres técnicos que se encargan de las siguientes áreas:

1) INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Posee un centro de información en la Casa de la Juventud, situada en la calle Portales, 83. Además hay otros puntos de información en las Delegaciones de las cabeceras. Existe, también, una asesoría jurídica gratuita.

Este servicio ofrece la información de todos los talleres, campamentos, cursos y demás propuestas de ocio y tiempo libre, así como las de formación, tanto del Ayuntamiento como de la ciudad.

2) OCIO Y TIEMPO LIBRE

Esta área se encarga de la organización de campamentos y talleres. Entre los primeros podemos destacar la Colonia de Nieva de Cameros, además de otros que se organizan fuera de la Comunidad Autónoma. Se llevan a cabo actividades de naturaleza y aventura para jóvenes, en la época estival. Entre las realizadas el verano de 1995 están: piragüismo, travesías a caballo, rapel-descenso, senderismo, wind-surf, bicicleta de montaña...

Se ofrece pliego de información con las características de cada actividad, formas de pago, condiciones de admisión y recomendaciones generales.

Los talleres se imparten en la Rúa Vieja, la calle Huesca, nº 61 y en Portales, nº 83. Algunos de los realizados hasta ahora giran en torno a la naturaleza, cocina, cerámica, pintura, video, radio, bailes de salón...

3) PROGRAMAS DE FORMACIÓN: EDUCACIÓN EN VALORES

Normalmente se ofrecen servicios de formación a niños y jóvenes en las ludotecas, a los primeros, y en los centros de formación, a los segundos.

Las ludotecas atienden a niños de 5 a 12 años. Se encuentran cuatro en la actualidad: "Casa Farias", "Fontanillas", "La Ribera" y "El Parque". Éstas permanecen abiertas durante tres horas los días laborales, ofreciendo un espacio de juego organizado por especialistas.

Entre los centros de formación de jóvenes, que imparten talleres (antes mencionados) y/o cursos, destacan "Centro Joven El Tacón", "Centro de Iniciativas Jóvenes Lobete", "la Casa de la Juventud", "Centro Joven Cruz Roja" y "la JOC de Valdeosera". Entre los cursos impartidos merece destacar el de "animadores socioculturales de centros juveniles y ludotecas " y el de "monitores contra la intolerancia". Otras propuestas y actividades organizadas por estos centros son las siguientes:

– Proyectos para realizar juegos en medio abierto durante el fin de semana (juegos deportivos, torneos, etc).

– Proyectos de información juvenil, dependiendo del central de Logroño.

– Excursiones en medio urbano y al aire libre.

– Dinamización de tebeotecas y bibliotecas juveniles, a través de actividades de animación a la lectura...

– Proyectos de educación en valores, educación intercultural contra el racismo y la xenofobia.

C. COMUNIDAD AUTÓNOMA

La Comunidad Autónoma, a través de la Consejería de Cultura Deportes y Juventud y el Centro de Información y Documentación Juvenil de La Rioja, (situado en la calle Portales, nº 1-1º), se encarga de informar y tramitar varios de los programas del INJUVE, entre ellos:

* Carné joven, que proporciona un mayor acceso de los jóvenes de 14 a 26 años a servicios (viajes, alojamiento, cultura, comercio, actividades de tiempo libre, seguros de viaje) de su interés en España y en otros 21 países europeos.

* Carné de alberguista internacional para jóvenes hasta 25 años; ofrece gratuitamente la Guía Nacional de Albergues y se puede comprar la internacional.

* Carné de estudiante internacional (ISIC), para menores de 30 años y válido en 60 países, con descuentos en viajes y centros culturales, y un seguro básico. Con éste se entrega gratuitamente la Guía Internacional del estudiante.

* Carné internacional joven (FIYTO), para jóvenes menores de 26 años, incluye las mismas ventajas que el anterior.

* Campos de trabajo y campamentos en nuestra región y fuera de ella. Es posible inscribirse en estas actividades organizadas para todo el Estado o para el extranjero, con el fin de conocer el medio ambiente y la naturaleza.

* Intercambios de formación y cursos en el ámbito nacional e internacional (cursos de idiomas, trabajo de au-pair, escuelas de tiempo libre, asociaciones, cooperación internacional, campaña europea contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia...).

* Subvenciones a asociaciones juveniles y a programas prioritarios, orientados a:

– Facilitar la inserción laboral de los jóvenes.

– Mejorar la calidad de vida de los jóvenes.

– Permitir y fomentar la participación de los jóvenes.

– Apoyar al movimiento asociativo de jóvenes.

Las subvenciones se reparten entre las organizaciones juveniles y las entidades que prestan servicios, priorizando aquellas que se dirigen a los sectores más marginados de la sociedad.

La subvenciones del IRPF se orientan a programas de cooperación y voluntariado social para los colectivos juveniles más desfavorecidos.

* Información sobre las convocatorias que se ofrecen a los jóvenes creadores: Muestra de fotografía "Imágenes Jóvenes", "Muestra de Arte Joven", "Germinations" (a nivel Europeo), la exposición "Confrontaciones", "Música joven" y "Certamen de Jóvenes Investigadores".

D. ASOCIACIONISMO EN LA RIOJA

Según información obtenida de la base de datos de la Consejería de Cultura, Deportes y Juventud, en La Rioja, existen 10 escuelas de Tiempo Libre, de las cuales una se sitúa en Calahorra (ALARCA) y el resto en Logroño. De éstas, al menos dos están ligadas a la iglesia: AYUCO y ESTEL.

El número de asociaciones, según la misma base de datos, asciende a 271, de las que 101 se encuentran ubicadas en Logroño, 13 en Arnedo, 15 en Calahorra, 4 en Santo Domingo de la Calzada, 3 en Haro y 7 en Nájera.

Recabamos información sobre las asociaciones con mayor actividad en La Rioja. Esta información se obtuvo de entrevistas con socios o directivos. Pretendimos conocer: las actividades que se realizan, personal al que van dirigidas, número de socios, funciones que cumple la asociación y tipo de subvención que reciben.

El panorama que la Comunidad Autónoma de La Rioja ofrece, en materia de tiempo libre, es amplio y diversificado.

Analizadas las actividades, funciones, número y tipo de asociados y las ayudas que reciben las principales asociaciones recogidas, ordenamos estos datos para realizar un análisis comparativo. Se contrastan las coincidencias y discrepancias existentes entre las principales asociaciones de tiempo libre y respecto a los aspectos siguientes: tipo de actividades que realizan, funciones que tienen, ámbitos de acción, edades de sus asociados y tipo de ayudas que reciben.

Los resultados comparativos se recogen de manera esquemática en el cuadro siguientes:

COINDICENCIAS ASOCIACIÓN	*ASPECTO*	*DISCREPANCIAS ASOCIACIÓN*
Las actividades enmarcadas en los campos: lúdico recreativo (campamentos, talleres, deportes, aire libre), educativo (charlas, coloquios, visitas)	Tipo de actividad	Cine. CENTRO JUVENIL PARROQUIAL -HARO- E ISASA -ARNEDO-. Actividades musicales. AMIGOS DE LA MÚSICA - STO.DOMINGO -. Actividades de apoyo y coordinación con la familia y escuela. PIONEROS Y APIR -LOGROÑO-
Recreativas Deportivas Culturales	Funciones	Promoción social y cultural. CENTRO JUVENIL PARROQUIAL -HARO-. Colaboración para el bienestar social. CRUZ ROJA JUVENTUD -HARO- Prevención inadaptación psico-social y marginación. Educativa. Capacitación de jóvenes. PIONEROS Y APIR -LOGROÑO-
Infancia y juventud -(8-29 años)-	Ámbitos y edades de sus asociados	(Barrios marginales de la capital) (5-18 años) (Grupos de mujeres de autoayuda) PIONEROS -LOGROÑO- (Casco Antiguo) (7-24 años) APIR -LOGROÑO-
Subvención Comunidad Autónoma. Cuotas de los asociados	Tipo de Ayuda y Organismo	**Ministerio de Asuntos Sociales:* PIONEROS -LOGROÑO- **Ayuntamientos:* PIONEROS -LOGROÑO- OJE -HARO- ALARCA - RIOJA BAJA- APIR -LOGROÑO- **Parroquias:* CTRO JUVENIL PARROQUIAL -HARO- JUNCAL - STO. DOMINGO- ISASA - ARNEDO- * *Consejo de la Juventud:* ASOCIACIÓN PARA LA PROMOCIÓN Y ORIENTACIÓN CULTURAL DE LA JUVENTUD -STO.DOMINGO-

Las asociaciones se han creado con una finalidad cultural, lúdica, deportiva y recreativa; y se encuentran registradas en la Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Juventud, de donde reciben la mayor subvención.

Todas realizan actividades como: excursiones, campamentos, campeonatos deportivos, animación de fiestas, peñas (actividad propia de La Rioja) y actividades puntuales coincidiendo con alguna festividad o tradición del lugar.

Cuentan todas ellas con estatutos pero, a excepción de las analizadas anteriormente, no tienen una organización clara en cuanto a los objetivos que pretenden y su puesta en marcha.

I.5.- DETERMINACIÓN DEL RENDIMIENTO

"El rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, y del propio alumno en cuanto persona en evolución".

González Fernández D.

I.5.1.- CONCEPTO DE RENDIMIENTO

Entre las diversas acepciones que el diccionario recoge sobre este término, encontramos la de "producto o utilidad que da una persona o una cosa en relación con lo que gasta, cuesta, trabaja, etc.", con esta definición, se alude al sentido etimológico que tiene el vocablo, procedente del latín, 'rendere'.

Analizando la definición, encontramos elementos con una determinada significación, como el de la productividad que algo nos proporciona, o el de utilidad, siempre asociado a un esfuerzo realizado.

Llevado al campo escolar, se encuentran, por una parte, los estudios de García Llamas (1986) que toman el rendimiento académico como producto del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, Marcos (1966) considera el rendimiento escolar como la utilidad o provecho de actividades tanto educativas como instructivas o informativas.

Con estos marcos del rendimiento, parece ser que esta idea de producto (rendimiento) surge tras una acción realizada.

Pero es en la acción donde se van produciendo constantemente rendimientos, incluso muy superiores al del producto/utilidad final; de estos rendimientos, llamémoslos 'previos', depende el del producto final. No existe, pues, un rendimiento final, únicamente, sino otros muchos rendimientos previos, fundamentales, que condicionarán el definitivo, que siempre será el observado y resultante.

En esta línea se aproximan, por una parte, las palabras de García Hoz (1970), recogidas en el *Diccionario de Pedagogía* donde dice, que "el problema del rendimiento escolar se resolverá científicamente cuando se halle la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación, o sea la perfección intelectual y moral logradas por estos, de otro", y por otra, encontramos las aportaciones de Hills (1976) que afirma que el rendimiento debe tener en cuenta el esfuerzo que el alumno ha realizado en su trabajo escolar.

Son muchos los estudios teóricos y empíricos que se han llevado a cabo teniendo como finalidad el rendimiento académico. Todos adolecen de una visión fraccionada y parcial de un término tan complejo y con tantas dimensiones. Pérez Serrano, G. (1981) recoge algunas de estas visiones donde se enfatiza la variable, bajo la perspectiva de dicho autor, determinante del rendimiento académico.

Entre estas concepciones figura la basada en la *voluntad*, según la cual el que un sujeto rindiera o no, se debía a la buena o mala voluntad. Esta concepción es defendida por Kaczynska (1965) para el que las aptitudes, las actitudes y las condiciones internas y externas de los alumnos no intervenían directamente en el éxito/fracaso escolar, sino que se centraban únicamente en la voluntad.

Otras entienden el rendimiento en términos de *capacidad*, por cuanto se interpreta que el fracaso de los alumnos es consecuencia de una escasa capacidad y, por el contrario, se esperan siempre buenos rendimientos de aquellos que poseen suficiente capacidad. Esta perspectiva es mantenida por Muñoz Arroyo (1977).

Sin duda alguna, las limitaciones de esta tendencia dejan escapar otros factores personales de notable influencia, a los que Secadas (1952) denomina esfuerzo, condiciones situacionales o temperamentales del individuo; sin menoscabo de otras ambientales, familiares y educativas.

En otra vertiente, podemos afirmar que nos encontramos con una dicotomía existente en torno al término 'rendimiento'. Por una parte el rendimiento como *performance*, atendiendo al aspecto cuantitativo de los resultados, productos y ejecuciones y, por el otro, el cualitativo, atendiendo al cómo de ese *output* o producto, incluyendo ciertos matices personales de esfuerzo, actitudes, superaciones.

Es, desde este punto de vista, resultado-esfuerzo, como puede entenderse hoy el rendimiento a nivel escolar.

Así lo expresa Forteza Méndez (1975) cuando relaciona el rendimiento escolar con "la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su

esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados". (p. 86).

Diversos autores asocian el término rendimiento a *utilidad o provecho.*

Alvaro Page (1990) recoge las líneas generales que Marcos (1966) señala sobre el rendimiento escolar con un sentido de utilidad o provecho de todas las actividades, tanto educativas como instructivas o informativas. Pacheco Olmo (1970), a los términos utilidad y provecho o producto les da connotaciones diferentes. El término *"producto" o "provecho"* para él (lo que otros autores designan, *"aprovechamiento"*) atiende a factores cuantitativos y, por tanto, vendría determinado por la resultante de un trabajo realizado en la escuela; con ello hace referencia a la asimilación y adquisición de conocimientos. Con el término *"utilidad"* va más allá; para este autor, supone la proyección de lo ya adquirido en nuevos trabajos o aprendizajes y, como tal, adquirir una mayor capacidad para dar respuesta correcta a nuevos estímulos.

Si trasladamos estas ideas de Pacheco Olmo a los principios básicos de intervención educativa, desarrollados en la Reforma Educativa actual, nos damos cuenta de que nada difieren de aquel que habla de la necesidad de asegurar la *construcción de aprendizajes significativos.* Este objetivo es prioritario hoy en día y constituye uno de los puntos claves que ha de impregnar los nuevos proyectos curriculares.

Por otra parte también Bloom (1972) se refiere a este tratamiento del rendimiento como resultado del trabajo cuando afirma que "lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, que pueda aplicar la información adquirida a través de nuevas coyunturas y problemas". (p. 17).

Por último, Pérez Serrano, G. (1981) recoge la valoración, en el hilo de provecho y utilidad, del rendimiento escolar, afirmando que "no será solamente apreciar cierta cantidad de conocimientos o una enumeración informativa, sino, más que nada, investigar cómo el alumno o el grupo se vale de ese material y cómo reacciona en función del mismo. Será comprobar qué uso y aplicación hace de su saber para actuar, será controlar cómo el sujeto valorado condiciona, ordena, jerarquiza y maneja los datos que posee, para resolver los problemas que la vida y la actuación profesional le planteen.

Por lo visto, no podemos negar el aspecto multidimensional y complejo que presenta el rendimiento académico, pues en su valoración se pueden conjugar multitud de factores.

Por una parte, Touron (1985) asocia este aspecto multidimensional a la complejidad personal afirmando que "el rendimiento no es el producto de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma —nunca bien conocida— de factores que actúan en y desde la persona que aprende". (p. 474-475).

En esta línea de dimensión personal Gimeno Sacristán (1976) define teórica y prácticamente el rendimiento como producto que depende de la personalidad entera del alumno y que, por tanto, puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al ajuste personal.

Otras concepciones van más allá de la complejidad de la persona y apuestan no únicamente por capacidades personales, sino por aspectos de mayor envergadura, como parece integrar González Fernández (1975): "el rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución: un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito. El rendimiento es un producto". (p. 12).

En otra vertiente se sitúan definiciones del rendimiento más "operativas"; por este término se entiende lo que los alumnos obtienen reflejado en notas o calificaciones al acabar un curso académico (Gimeno Sacristán, 1976). En un trabajo sobre el origen social, inteligencia y rendimiento académico, Carabaña Morales (1979) define el rendimiento como "el resultado de sus mediciones social y académicamente relevantes". (p. 35).

Trasladado al ámbito universitario, Herrero Castro (1981) entiende el rendimiento académico, con un sentido de utilidad y eficacia, como el empleo eficiente de los recursos educativos; al mismo tiempo que este rendimiento académico debe estar en íntima conexión con el rendimiento social, como contribución al avance científico y tecnológico.

I.5.2.– TIPOS Y MEDIDAS DE RENDIMIENTO

Si multidimensional es el concepto de rendimiento, también lo son sus tipos y formas de medición.

Si bien hasta ahora hemos hablado del rendimiento del alumno, no debemos olvidar la existencia de un rendimiento del profesor, de los recursos didácticos y metodológicos, de la institución escolar como estructura organizativa y funcional y, por último, con mayor complejidad, del rendimiento del sistema edu-

cativo. En esta línea Romero, & González-Anleo (1974) expresan ocho indicadores de la variable 'rendimiento del sistema educativo': "*tasas de graduación en educación secundaria y postsecundaria*", "*tasas de aprovechamiento de los distintos niveles educativos*", "*edad de comienzo y terminación de estudios en los distintos niveles educativos*", "*niveles de supervivencia en la graduación de estudios secundarios y postsecundarios*", "*alumnos repetidores en los distintos niveles educativos*", "*absentismo por niveles educativos*", "*desempleo profesional y empleo en una rama de actividad distinta de la formación adquirida*" y "*subempleo profesional*". (pp. 249-250).

Así pues, los diferentes tipos de rendimiento académico van a estar, como apunta Martín González (1986), en función tanto del alumno como de los elementos personales, organizativos, materiales y, en definitiva, del proceso educativo.

Centrándonos en el alumno, si la educación supone el desarrollo armónico de la personalidad del individuo en todas sus facetas, es lógico pensar que puedan contemplarse distintos tipos de rendimiento en función de los distintos ámbitos de la personalidad a los que atiende la educación. Nos estamos refiriendo a los dominios cognitivos, afectivos y psicomotores.

Si el proceso educativo parte de determinados objetivos teniendo en cuenta conocimientos, destrezas, capacidades, aptitudes, actitudes ó hábitos, es lógico pensar que los criterios a seguir para valorar su grado de consecución y, por tanto, de rendimiento vayan expresados no sólo en términos de que sean capaces de conocer, dominar, saber, comprender, sino también de aplicar, adaptar, valorar, sentir, vivenciar, o proyectar.

Estos u otros criterios pueden verse reflejados en cada una de las áreas de que consta el currículo, por lo que la expresión del rendimiento vendrá dada de manera fragmentada o lo que se llama **analítica**; por el contrario, cuando esta valoración se hace del conjunto de todas ellas se le llama **sintética**.

Si atendemos a la forma de estimar el rendimiento del individuo, podemos considerar la existencia de dos tipos: uno en el que interviene cualquier apreciación que el profesor pueda hacer sobre el sujeto, ofreciendo matices personales y al que llamamos **subjetivo** y otro, que es consecuencia de lo obtenido tras la realización de determinadas pruebas o instrumentos creados para ello, al que llamamos **objetivo**.

El rendimiento puede ser medido bajo unas pautas o mínimos impuestos por instancias ajenas al evaluador y sin tener en cuenta las peculiaridades de cada sujeto; nos encontramos entonces con nuevas formas de rendimiento, como el llamado **suficiente/insuficiente**. Si estas medidas, por el contrario, manifies-

tan una determinada relación con las capacidades individuales de cada sujeto y, por tanto, utiliza criterios acordes con sus posibilidades y limitaciones personales lo llamamos rendimiento **satisfactorio/ insatisfactorio**. (García Hoz, 1971).

La medida legal y oficial del rendimiento académico siempre ha consistido en las notas escolares.

Esta medida presenta limitaciones, pues puede considerarse, hasta cierto punto, subjetiva, dado que no se utilizan los mismos criterios en un centro que en otro, o en un nivel que en otro, o en un área u otra, o no tiene los mismos criterios un profesor que otro a la hora de medir el rendimiento escolar.

Sin embargo, a pesar de todo, esta medida es apreciada y valorada socialmente por varias razones:

– Es la que permite la promoción de curso o por el contrario la repetición.

– Son determinantes del acceso a estudios superiores universitarios; de hecho, en la actualidad, son las notas obtenidas en la Enseñanza Media las que determinan que el joven pueda comenzar la carrera que le guste o no.

– Igualmente, las mejores notas de cada promoción son las que cuentan con mayores posibilidades de acceder al mundo laboral.

Aun sabiendo el problema de fiabilidad, validez y objetividad que se les otorga a las calificaciones escolares como determinantes del rendimiento académico, son muchas las investigaciones que han utilizado esta medida.

En el estudio que Pérez Serrano, G. (1981) llevó a cabo, tomó como variable dependiente el rendimiento académico, utilizando para ello varias medidas. Llegó a afirmar que las calificaciones escolares, obtenidas en las áreas principales, constituyen la definición mejor de rendimiento escolar.

Otra medida del rendimiento la constituyen las pruebas objetivas. Esta medida, en contraposición a la anterior y a primera vista, resulta ser más objetiva, fiable y válida, aunque, también, presenta una serie de limitaciones como:

– Hay aspectos del rendimiento, como la capacidad de síntesis o la organización en la redacción, que no pueden conocerse.

– Este tipo de pruebas estimula la memorización de datos.

– Deja bastante juego al azar.

Si bien ambos tipos de medidas presentan ventajas y limitaciones, la utilización de las calificaciones escolares ha sido y es más utilizada en los estudios e investigaciones en las que interviene esta variable.

CAPÍTULO II

INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA

"Si muchos sabios descubrieron lo que no buscaban todos ellos buscaron con tenacidad".

Santiago Ramón y Cajal

II.1.– INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos un metanálisis de las principales tesis doctorales, tanto nacionales como internacionales llevadas a cabo desde la última década, de mayor interés y relación con los aspectos abordados en esta investigación.

Los datos de las investigaciones se han obtenido de bases de datos como Redinet, Teseo y Dissertation Abstracts Ondisc.

Para una mejor presentación las hemos agrupado en torno a los distintos contenidos tratados en el primer capítulo; si bien, muchas de ellas relacionan varios aspectos de nuestro estudio:

– tiempo libre y ocio,

– rendimiento escolar asociado a factores de nuestro estudio,

– la familia y su influencia en el rendimiento.

II.2.– PRINCIPALES LÍNEAS DE REFLEXIÓN Y COMPARACIÓN

Tras recoger y conocer las grandes líneas de trabajo seguidas por los investigadores, es el momento de analizar las conclusiones a las que se ha llegado para conocer el estado en que se encuentra ahora la investigación en el campo del ocio, tiempo libre, su relación con la familia y con el rendimiento.

Este metanálisis de las principales tesis lo estructuramos en dos grandes bloques: uno de TIEMPO LIBRE Y OCIO y otro de RENDIMIENTO y FAMILIA. Dentro de cada uno de ellos establecemos unas categorías de análisis con el fin de concretar más los campos de acción dentro de cada bloque y poder comparar estas conclusiones con los resultados empíricos constatados en nuestro estudio.

II.2.1.- ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DEL BLOQUE DE TIEMPO LIBRE Y OCIO

El problema del tiempo libre es de relevante actualidad, sobre todo en lo que concierne a la etapa evolutiva de la adolescencia, edad propia, por una parte, para configurar la personalidad así como para estar abierto a todo tipo de influencia externa que determine una serie de valores subyacentes en el futuro adulto.

Generalmente las investigaciones sobre el tiempo libre atienden a las diferentes edades y giran en torno a distintos aspectos, el *mundo adulto* y su relación con el trabajo, la familia, la cultura, la religión, los inadaptados, etc. y el *ámbito adolescente y juvenil*, precisamente los de nuestro interés en esta investigación. Estos surgen, frecuentemente, asociados a unas líneas concretas de investigación como pueden ser:

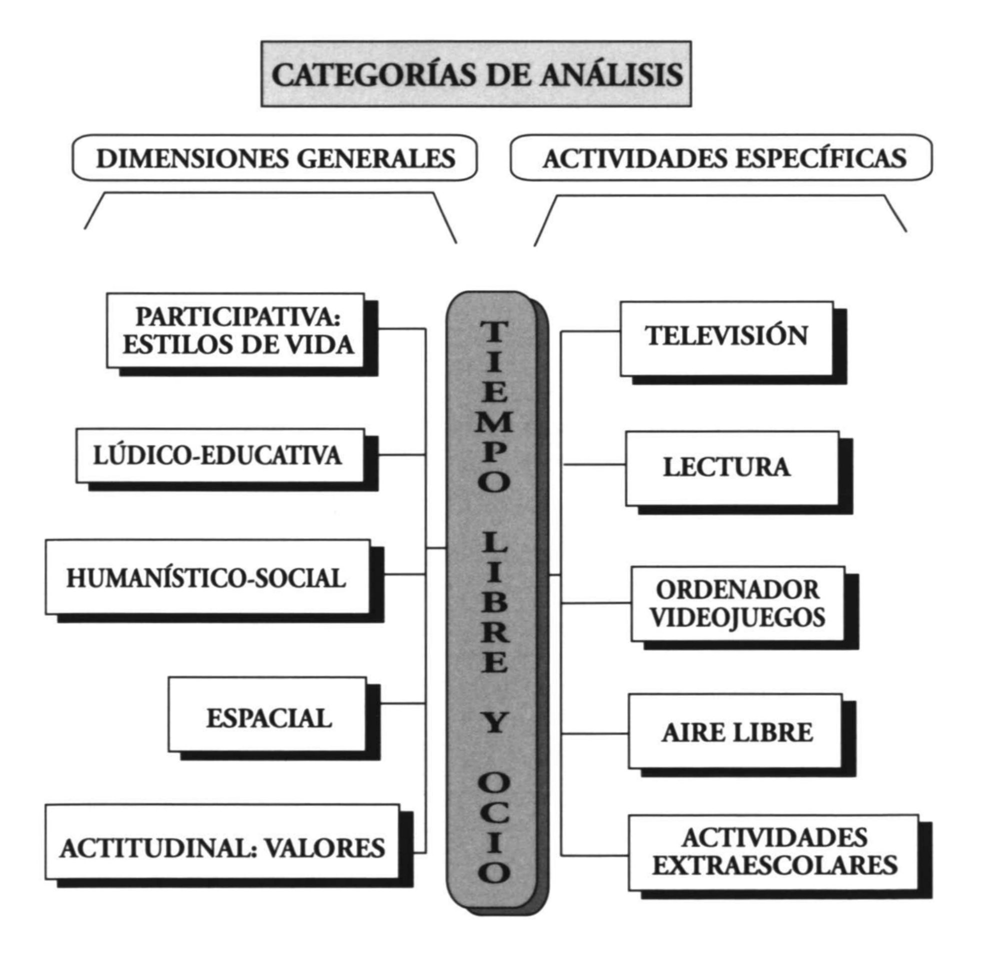
a) Estudios cuantitativos: cantidad de tiempo libre, dinero empleado en él, cantidad de ofertas institucionales, demandas, grado de participación en actividades, etc.

b) Análisis cualitativos: empleo del tiempo libre y actitud con la que viven este tiempo. Estos aspectos se analizan desde perspectivas diversas:

> – La que tiene en cuenta el *carácter de la actividad*: descanso, diversión, deporte, música, mass-media, lectura, hobbies, etc. y su posible influencia en la personalidad, rendimiento, socialización, etc., así como en la calidad de vida.
>
> – Las que se centran en el *individuo,* tomando como punto de referencia: factores psicológicos (intereses, motivaciones, valores), criterios diferenciales (sexo, edad, inteligencia, marginados sociales, con minusvalías físicas o psíquicas, etc.), factores sociales (nivel socioeconómico familiar, nivel cultural, etc.), elementos ambientales (lugar de residencia, entorno, tipo de centro donde realizan sus estudios por la oferta extracurricular, etc.)
>
> – Las que se encuentran asociadas a los aspectos *educativos e instituciones que promueven el tiempo libre*: currículo escolar, extraescolar, asociaciones, ludotecas, centros culturales, campamentos, etc.
>
> – Los que cubren *el amplio campo histórico o geográfico* (manifestaciones históricas, corrientes ideológicas, sociología, sectores y lugares de ocio, el ocio turístico, etc.).

Analizando los diversos aspectos tratados sobre **TIEMPO LIBRE Y OCIO** se establecen **cinco categorías generales**, que se corresponden con diferentes dimensiones del tema objeto de estudio, y **cinco específicas** relativas a las determinadas actividades de ocio y tiempo libre en los jóvenes adolescentes y que se recogen en el gráfico Nº 5.

Gráfico Nº 5. Categorías de análisis de las investigaciones relativas al tiempo libre y ocio



CATEGORÍAS REFERENTES A LAS DIMENSIONES GENERALES DEL OCIO Y TIEMPO LIBRE

En cada una de estas categorías señaladas las investigaciones ponen de relieve los siguientes aspectos:

CATEGORÍAS	ASPECTOS PUESTOS DE RELIEVE
PARTICIPATIVA: ESTILOS DE VIDA	Diversidad de jóvenes en función de las actividades de tiempo libre que realizan y, cómo éstas, determinan los diferentes estilos de vida.
LÚDICO-EDUCATIVA	Diferentes sistemas, escuelas o perspectivas de educación del tiempo libre; así como, la valoración de programas y propuestas de tiempo libre y de actividad lúdica en el marco escolar y fuera de él.
HUMANÍSTICO-SOCIAL	Concepciones del ocio y tiempo libre desde la dimensión histórica, geográfica, etnográfica, ideológica, antropológica y humanística.
ESPACIAL	Espacios recreativos, deportivos, turísticos y/o de diversión como dimensiones del tiempo libre y del ocio.
ACTITUDINAL: VALORES	Los valores cívico-sociales como aspectos fomentados en el tiempo libre y ocio.

CATEGORÍA 1
PARTICIPATIVA: ESTILOS DE VIDA JUVENIL

Analizados los resultados de todas las investigaciones que tienen como temática central los estilos de vida juveniles en función de las actividades de tiempo libre preferidas y practicadas, encontramos tres estudios cuyas conclusiones común-

mente se restringen a determinadas Comunidades Autónomas o Provincias. Es el caso de la investigación realizada en 1991 por Trigo Aza donde se compara las demandas, necesidades y expectativas de tiempo libre de la juventud gallega y las ofertas que proporcionan las instituciones relacionadas con la juventud. Se constata que frente a la diversidad de jóvenes y fuerte demanda juvenil en temas de ocio, se da una homogeneidad institucional, gran ausencia de alternativas de ocio y pobre oferta.

En esta línea, Monera Olmos en 1980 analiza el comportamiento de los adolescentes en el tiempo libre en base a una animación sociocultural y educativa de dicho tiempo libre que cubra las carencias de la sociedad en el ámbito social y cultural.

Por esta misma temática se interesó Fernández González en 1989. En un estudio sobre las actividades y estilos de vida que mueven a la juventud orensana, llega a las conclusiones de que las actividades más representativas son las derivadas de la sociedad de consumo, las pasivas y lucrativas.

Por otra parte, conocer el aspecto de moral privada existente en los jóvenes estudiada a través de tres facetas (la familiar, la sexual y la amistad) es el objetivo que López Jiménez lleva a cabo con la juventud de la zona centro de Zaragoza en 1982.

Con estos mismos criterios de análisis, pero con un prisma más concreto de interacción social, se orientan las investigaciones realizadas, principalmente en Estados Unidos. De ellas destaca la realizada en 1988 por Digiammerino, quien probó que la relación hombre/ambiente, que tiene lugar en experiencias recreativas al aire libre, produce comportamientos interactivos cognitivos y causales.

Sobre estas relaciones interactivas surgidas en experiencias de tiempo libre, pero llevadas a cabo con sujetos que mostraban algún tipo de problema o discapacidad, encontramos dos investigaciones, la de Mcnoriell y la de Gates-Bursey, ambas realizadas en 1992 en los Estados Unidos.

Mcnoriell relacionó el uso del tiempo libre con los estilos de vida en grupos problemáticos socialmente y llegó a la conclusión de que la participación en actividades de tiempo libre con otros proporciona mayores recursos para enfrentarse con problemas personales y sociales que la realización de actividades individuales.

Este mismo planteamiento se hace Gates-Bursey al estudiar si las actividades de ocio y tiempo libre impactan sobre la calidad de vida en sujetos discapa-

citados. Las conclusiones a las que llega constatan que la participación recreativa y de ocio aporta, a los individuos con minusvalías, experiencias exitosas con los sujetos no discapacitados, al mismo tiempo que fomenta la autoestima, el uso constructivo del tiempo libre enriqueciendo la calidad de vida de los sujetos con algún tipo de minusvalías.

Con sujetos de características opuestas a los anteriores —preadolescentes con talento, inteligentes—, Nevitt realizó un estudio en 1992 para probar si las chicas inteligentes tienen amigos/as íntimos. Si bien está probado que la adolescencia es época de grandes amistades, se constata que los sujetos inteligentes, motivados por los intereses y aptitudes, dejan poco tiempo para el desarrollo de la amistad, por lo que se produce un aislamiento social, tanto en chicas como en chicos. Se probó que las chicas de esta población leen más que los chicos y estos practican más deporte y juegos electrónicos que aquéllas.

CATEGORÍA 2
LÚDICO - EDUCATIVA

La educación en el tiempo libre es una dimensión que mueve cada vez más a los investigadores interesados por la problemática del tiempo libre. A lo largo de la historia han existido sistemas educativos, escuelas, programas, movimientos, perspectivas que, tanto desde la educación formal como la no formal, han contemplado el tema de la educación del tiempo libre.

Gallego Gago analiza en su investigación de 1987 la educación del tiempo libre en el sistema educativo de Don Bosco. Frente al potencial consumismo, evasión y alienación reinante en la sociedad actual, Don Bosco preconiza una educación basada en el cultivo de valores humanos, trascendentales, culturales, creativos, estéticos y sociales encaminados hacia la formación integral de los jóvenes adolescentes.

Forns I Santaclara, en 1981 llega a valorar la actividad libre en la escuela desde los primeros años como un período de tiempo en el que el niño puede organizar su tiempo y sus actividades de forma espontánea.

En el ámbito de las instituciones formales (programas, currículo, etc.) encontramos dos investigaciones realizadas en Estados Unidos que son de interés en nuestro tema. Por una parte Aleson, en 1992, quiso comprobar si una mejor acti-

tud hacia el tiempo libre, por parte de los profesores de educación física, podría influir otorgando una mayor importancia a los objetivos de tiempo libre en los programas del área de educación física escolar. Se constató que dichos profesores clasificaron los valores democráticos muy por encima de aquellos profesores que mostraban una actitud baja hacia el tiempo libre.

En la investigación de Burtz, en 1987, se valoraron los planes de estudios de diversas escuelas técnicas de los Estados Unidos que desarrollan programas de ocio y tiempo libre.

Martínez Martínez elaboró un instrumento para medir los intereses vocacionales del adolescente. En esta tesis, realizada en 1987, probó, entre otros aspectos, el influjo que determina el tiempo libre sobre dichos intereses.

Dirigiendo la atención a las investigaciones que desarrollan nuevas propuestas de educación en el tiempo libre, en 1994 observamos la de López Matallana que fundamenta y desarrolla una propuesta metodológica de la educación en el tiempo libre basada en la actividad lúdica, para lo que articula unos principios básicos, unas funciones específicas del educador y la optimización de los elementos del juego en el ámbito del tiempo libre infantil: espacios, materiales, tiempos y grupo.

CATEGORÍA 3
HUMANÍSTICO - SOCIAL

Bajo la categoría humanístico-social, contemplamos aquellas investigaciones que han estudiado la concepción del ocio y tiempo libre en sus dimensiones: histórica, geográfica, etnográfica, ideológica, antropológica y humanística, como aspectos más sublimes del ser humano.

Muñoz Mira ofrece en su investigación de 1980 un análisis exhaustivo del ocio a lo largo de la historia y en las diferentes ideologías. En esta línea histórica, Uria González, diez años después, analiza los cambios producidos en las estructuras de ocio y de la cultura producto de la transformación social en la España Contemporánea.

Tarrio Fernández presenta, en 1987, un análisis antropológico de las fiestas populares-tradicionales. Sus conclusiones pretenden valorar y proponer la cultura popular como medio de educación.

Soto Barderas presentó en 1983 un estudio teórico del tiempo libre desde una línea de pensamiento humanístico-social, con óptica psicosociológica y finalidad cultural y recreativa.

Fericgla González en 1986 realizó un estudio demográfico de Prat de Llobregat centrándose en la etnografía de los jóvenes y su mundo, especialmente la que hace referencia al tiempo libre.

Soler Maso realiza en 1995 una descripción histórica de las actividades de tiempo libre infantil y juvenil a lo largo del siglo aportando con ello una parte de la historia de la educación no formal y materiales válidos para la teorización en la educación del tiempo libre.

CATEGORÍA 4
ESPACIAL

Las investigaciones recogidas en la categoría espacial manifiestan interés por conocer y analizar ese aspecto del tiempo libre que tanto mueve hoy en día a los políticos de nuestro país; nos referimos a los espacios turísticos, recreativos y deportivos.

Dada la diversidad de zonas para el turismo, deporte y recreación existentes en España, la mayor parte de las investigaciones realizadas bajo esta línea de trabajo se han limitado a determinados enclaves. Estas zonas territoriales vienen a coincidir con las más turísticas de nuestro país.

La evolución surgida en el sector residencial del ocio en la provincia de Valencia es uno de los estudios de interés llevado a cabo por Miranda Montero en 1982.

En Navarra Salvador Ruiz en 1986 hace un estudio socioeconómico del ocio deportivo en sus tres elementos: clubes deportivos, federaciones e instalaciones deportivas.

Los espacios turísticos, recreativos, deportivos y de diversión de la isla de Mallorca han sido estudiados por Socias Fuster y en la región de Murcia por Egea Fernández en 1988 y 1993 respectivamente.

CATEGORÍA 5
ACTITUDINAL: VALORES

Bajo esta categoría recogemos los estudios que analizan los valores, principalmente los cívico-sociales, como dimensión del tiempo libre y del ocio.

Hernando Sanz en 1995 analizó, en la población juvenil, una serie de valores cívico-sociales que orientan las conductas, intereses y motivaciones de los jóvenes. Entre estos valores más sobresalientes se encuentran las actitudes mantenidas en el tiempo libre y ocio. La capacidad de diálogo fue valorada con un 95,6 por ciento, con un 94,5 por ciento la prudencia, con un 85,5 por ciento la solidaridad. Los altos índices que obtuvieron estos valores demuestra unas actitudes muy positivas hacia ellos.

En la investigación que realizó Puig Barata en 1993, llegó a la conclusión de que los estudios sobre el deporte juvenil deben ser abordados desde una perspectiva diacrónica, proponiendo la de los llamados "itinerarios deportivos" y su relación con los procesos de socialización.

Por último, Dunn ofrece en su investigación de 1987 una batería de diagnóstico del tiempo libre integrada por escalas de valores implícitos en el tiempo libre.

A continuación, en el gráfico Nº 6, mostramos la relación de todos los investigadores distribuidos en las categorías señaladas.

Gráfico Nº 6. Relación de investigadores que han estudiado las dimensiones generales del tiempo libre y ocio

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS. DIMENSIONES GENERALES DEL T. L.

- PARTICIPATIVA: ESTILOS DE VIDA
  - TRIGO AZA, E.
  - MONERA OLMOS, M. L.
  - FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, B.
  - LÓPEZ JIMÉNEZ, M. A.
  - GATES-BURSEY, W. D.
  - MCNORIELL, CLETA
  - NEVIT, H.
  - DIGIAMMERINO, D.
- LÚDICO EDUCATIVA
  - GALLEGO GAGO, U.M.
  - MARTÍNEZ MTNEZ., J. R.
  - FORNS I SANTACLARA, M.
  - LÓPEZ METALLANA, M.
  - OLESON, N. A.
  - BURTZ, D. L.
- HUMANÍSTICO SOCIAL
  - MUÑOZ MIRA, J.
  - URIA GLEZ., J.
  - TARRIO FDEZ,. J. A.
  - SOTO BARDERAS, J. L.
  - FERICGLA GLEZ., J. M.
  - SOLER MASO, P.
- ESPACIAL
  - MIRANDA MONTERO, A.
  - SALVADOR RUIZ, A
  - SOCIAS FUSTER, M.Y.
  - EGEA FDEZ., E.
- ACTITUDINAL VALORES
  - HERNANDO SANZ, M. A.
  - PUIG BARATA, N.
  - DUNN, J.

CATEGORÍAS REFERIDAS LAS ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DE TIEMPO LIBRE

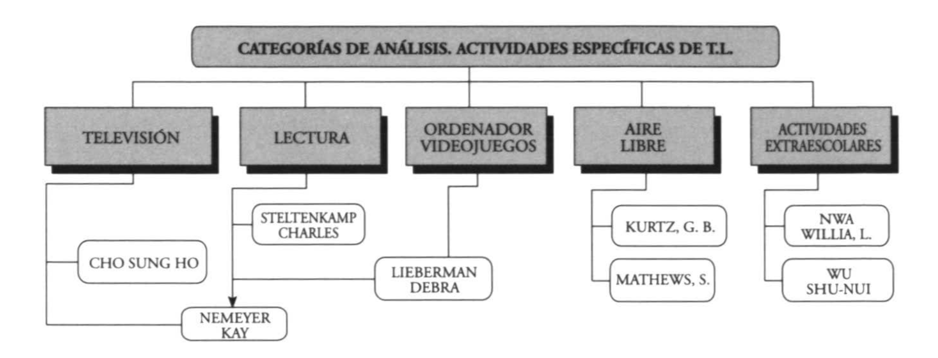
Estas categorías se han creado con el fin de agrupar todas las investigaciones que estudian distintos aspectos y relaciones de una misma actividad de tiempo libre.

Si bien la categoría 1 de la clasificación anterior cubría la dimensión participativa de las actividades de tiempo libre y, como consecuencia, los estilos de vida juveniles, en esta nueva clasificación nos centramos en las cinco actividades de tiempo libre más notables de las investigaciones estudiadas. Estas constituyen las cinco categorías siguientes:

TELEVISIÓN, LECTURA, ORDENADOR Y VIDEOJUEGOS, ACTIVIDADES DE AIRE LIBRE Y ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.

En el gráfico siguiente contemplamos las categorías y los investigadores cuyos estudios analizamos posteriormente.

Gráfico Nº 7. Relación de investigadores que han estudiado aspectos y relaciones de las actividades de tiempo libre



Cho, Sung Ho en 1993 estudió el conjunto de pautas que determinaba el nivel de audiencia frente al televisor en las familias del área de Chicago. Propuso unos modelos para el análisis del comportamiento frente al televisor y así poder pronosticar la cantidad de audiencia.

Sobre la televisión encontramos que, a pesar de ser este medio de comunicación una de las actividades más practicadas hoy en día, existe una gran laguna de investigaciones científicas. Por el contrario, son múltiples los sondeos sociológicos que se vienen realizando en los últimos años sobre este medio, lo que muestra una gran avidez por el tema.

En cuanto a lectura, Steltenkamp constató, en una investigación llevada a cabo en 1992, que los sujetos altamente motivados para la lectura tienen una notable influencia por parte de la familia, principalmente, porque fomenta el disfrute y la iniciativa personal para adquirir el hábito lector. Además entre sus amistades encuentran ambientes de lectura similares.

Por otra parte Niemeyer valoró, en1987, las actitudes y el tiempo dedicado a la lectura recreativa y a la televisón tras la aplicación de un programa de lectura *"los libros y otros"* con alumnos de 3º y 5º grado en Norteamerica. Observó, al mismo tiempo, si este programa experimental producía efectos en el rendimiento académico del área de lengua. Se comprobó que los estudiantes que frecuentaban la lectura recreativa veían menos televisión y obtenían un mayor rendimiento en lengua.

En la investigación de Nevitt Helen Lybby de la Universidad de Virginia, en 1992, se constataba que entre sujetos inteligentes, las chicas leen más que los

chicos, mientras que los chicos hacen más deporte y practican más con juegos electrónicos.

Esta conclusión, sobre los videojuegos y ordenador, es constatada también por Lieberman quien, en su investigación llevada a cabo en California en 1986, destacó que los sujetos que más frecuentan el uso de videojuegos y juegos interactivos son de status socioeconómico bajo, varones, con bajos logros en lectura, televidentes frecuentes, con gran actividad social y baja imaginación, mientras que el uso de ordenador se corresponde con sujetos que poseen en casa este medio, varones, de baja actividad social y status alto.

Estas cuatro actividades (televisión, lectura, ordenador y videojuegos) se han puesto de relieve en nuestra investigación; analizamos en La Rioja el grado de práctica entre los adolescentes, el tipo de características personales, educativas y ambientales de quienes más las practican y su influencia sobre el rendimiento.

Entre las investigaciones relativas a las actividades de aire libre, destaca la llevada a cabo en Texas, en 1987, por Kurtz quien trató de descubrir si el programa de *"campamento de verano"* mejoraba los rasgos de personalidad. Por otra parte, en 1989, Mathews estudió si determinados factores, como el rendimiento, el reconocimiento, el trabajo en sí, la responsabilidad, el progreso, el crecimiento personal, las condiciones de trabajo, el status y las relaciones interpersonales, tenían importancia para los jóvenes que estaban inscritos en un "Programa de Monitores de campamento". Los resultados fueron afirmativos, si bien no existían diferencias significativas entre jóvenes experimentados y no experimentados, ni entre grupos de edades y sexo en el valor que dieron a los distintos factores.

En cuanto a la participación en actividades extraescolares, el estudio realizado en 1992 por Wu, Shu-Nui constató que la participación en actividades extracurriculares, tanto en los estudiantes de Taiwan como en los de Estados Unidos, se asociaba a un rendimiento académico alto, si bien se comprobó que participaban mucho más los estudiantes americanos. Desconocemos el tipo de actividades que se realizan. En los estudiantes americanos la involucración en las actividades extraescolares favorece las expectativas educativas más altas, mientras que en los estudiantes chinos las metas eran uniformemente altas sin involucrarse en actividades extraescolares.

Nwa, Willia en 1992 trabajó con alumnos especiales en esta misma línea de investigación orientada a descubrir el grado de participación en actividades extraescolares y confirmó que eran más de la mitad (60%) los que participaban en algún tipo de actividad y algunos en más de una. Las razones por las que lo

hicieron fueron: el 72% por diversión y disfrute, el 58% por rendimiento personal. Los no participantes fueron: el 26% por razones de transporte y el 23% por limitaciones físicas.

II.2.2.– ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DEL BLOQUE RENDIMIENTO Y FAMILIA

En cuanto al RENDIMIENTO Y LA FAMILIA, han sido muchas las investigaciones recogidas que han tomado como variable dependiente el rendimiento asociado a factores de tipo personal, ambiental y familiar.

Tomando como hilo conductor las variables que hemos utilizado en nuestro estudio con el fin de poder contrastar mejor nuestros resultados, hemos establecido dos grandes categorías o líneas directrices para el análisis y comparación de las investigaciones encontradas sobre el rendimiento y la familia. Estas **categorías** responden a los aspectos: **PERSONALES y AMBIENTALES**

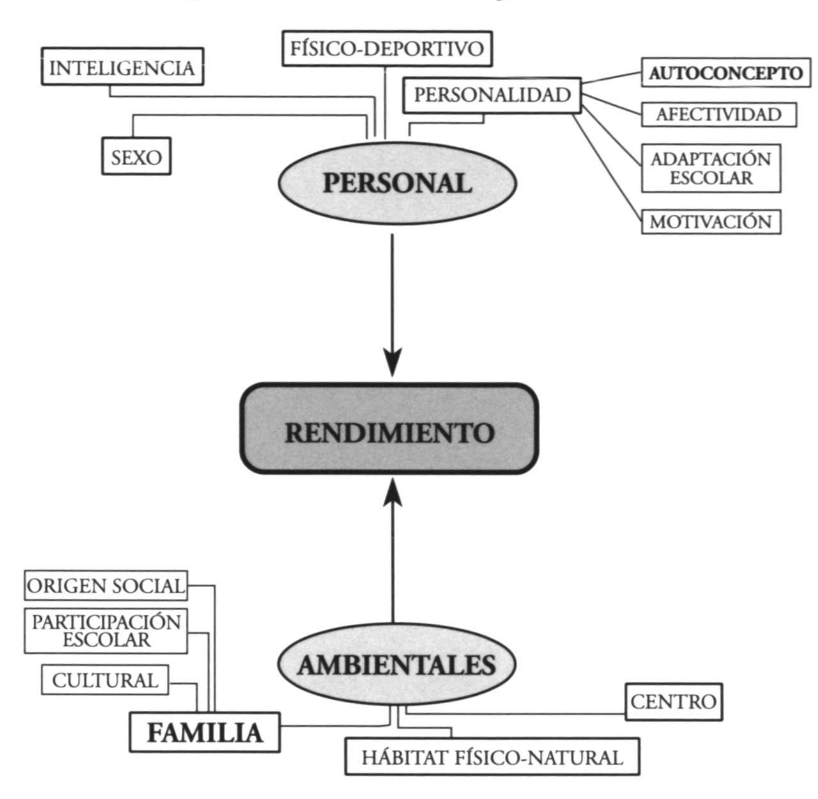
Cada una de estas categorías se ha dividido en otras subcategorías, como figura en el gráfico de las páginas siguientes.

ASPECTOS PERSONALES:
* Sexo
* Inteligencia
* Personalidad:
  – Autoconcepto
  – Afectividad
  – Adaptación escolar
  – Motivación
* Físico-deportivo

ASPECTOS AMBIENTALES:
* Familia:
  – Origen social
  – Participación escolar
  – Cultural
* Hábitat físico-natural
* Tipo de Centro Escolar

Por la naturaleza multidimensional del tema del rendimiento observamos que existen investigaciones que analizan rasgos de diferentes subcategorías y categorías; por razones organizativas y estructurales las hemos incluido en la categoría de mayor trascendencia.

Gráfico Nº 8. Categorías de análisis de las investigaciones relativas al rendimiento.



Analizadas las investigaciones más significativas dentro de cada categoría que, al mismo tiempo, nos sirvieron para contrastar los resultados obtenidos de nuestro estudio, en el marco de La Rioja, recogemos a continuación el producto del análisis comparativo.

CATEGORÍA PERSONAL

Al estudiar la gran cantidad de investigaciones comprobamos que han sido muchos los estudios e investigaciones que han protagonizado la variable **SEXO** con respecto al rendimiento.

Investigaciones como las de Maccoby, & Jacklin en 1974, así como la de Mednick en 1972 muestran que no existen diferencias en el rendimiento escolar en función del sexo. De hecho los estudios de Rodríguez Espinar (1982) concluyen que no aparece un patrón claro y constante que confirme la hipótesis de la existencia de diferencias en cuanto al sexo.

Sin embargo, tal y como se desprende de los resultados de otras investigaciones, las posibles diferencias en el rendimiento académico en función del sexo, vienen protagonizadas por factores de tipo social o de refuerzo de aptitudes diferenciales en mujeres y hombres. Así Fernández Dols, & Serrano Martínez (1980) encontraron resultados que demostraban que en las mujeres existía una mayor preocupación por los aspectos puramente formales en la realización de sus ejercicios académicos. Mc. Clelland en 1953 y Hoffman en 1976 afirmaban que las diferencias de rendimiento según el sexo vienen marcadas por la búsqueda de la aceptación social por parte de las mujeres.

Otros estudios investigaron cómo el sexo de los maestros determina el rendimiento de sus alumnos y alumnas. En esta línea destacamos a Brophy, & Good (1974) que señalaron cómo los profesores de infantil y primaria interactúan más, tanto para premiar como para corregir, con los niños que con las niñas.

En esta misma línea Fernández Dols, & Serrano Martínez (1980), en sus investigaciones observaron una relación considerable entre conservadurismo del profesor y nivel de ejecución en las alumnas.

También hay que considerar cómo una serie de factores de tipo emocional producen un rendimiento distinto en chicas que en chicos; así vemos, en una investigación llevada a cabo por el INCIE (1976), cómo el elemento nerviosismo social se presenta como más favorecedor del éxito escolar en las mujeres.

González Marcos (1969), en su investigación sobre la correlación entre los factores mentales y el rendimiento escolar, demostró que los alumnos aventajan a las alumnas en un 99 por ciento en saturación de los factores espacial, numérico y comprensión verbal.

Codina Bas (1983) llega a la conclusión de que el sexo influye en el éxito o fracaso en casi todos los cursos académicos de E.G.B., B.U.P. y C.O.U..

En una investigación realizada en el País Vasco por Santiago Etxeberría, Lukas Mújica, Dendaluce Segurola, & Joaristi Olariaga (1993) sobre la influencia de ciertas variables en el rendimiento en matemáticas, se llegó a resultados como que la variable sexo influye en el rendimiento, de forma que en las pruebas en euskera las chicas obtenían mayores puntuaciones, sin constituir diferencias significativas, mientras que en las pruebas en castellano son los chicos los que obtienen mayores puntuaciones, por lo que esta diferencia resulta significativa.

La **INTELIGENCIA** es de sobra conocida como variable determinante del rendimiento, pero no única.

Muchos han sido los estudios que han abordado la predicción del rendimiento académico a partir de variables de naturaleza intelectual. La inteligencia, como reconoce Gilly (1978), ha sido uno de los factores más estudiados desde hace tiempo.

Ya en la década de los 50, muchos investigadores llegaron a la conclusión de que las pruebas de inteligencia general eran las mejores predictoras del éxito escolar. Así se ratifica en los trabajos realizados por Schinn (1980).

La mayor parte de los estudios realizados sobre la relación de la inteligencia y el rendimiento académico confirma que existe una correlación entre estas variables que oscila entre 0,40 y 0,60.

Así Garret (1949), en una serie de estudios de esos años, halla correlaciones de 0,20 a 0,70 entre inteligencia y rendimiento escolar; por otra parte, en los estudios de Tyler, L.E. (1965), estas correlaciones oscilan entre 0,40 y 0,60.

En una investigación de Fernández Huerta (1965), se encuentran correlaciones de 0,27 y 0,50 entre la inteligencia y el rendimiento académico en el área de lengua, considerando, separadamente, gramática y lectura. También Pérez Serrano, G. (1978) obtiene correlaciones de 0,28 a 0,41 entre los tests T.H.E. y T.R.E. y las calificaciones escolares de los alumnos de 8º en las distintas áreas.

Pacheco Olmo (1970), en su investigación sobre el aprovechamiento escolar y aptitudes mentales, demuestra que existe relación entre el rendimiento escolar y el nivel de inteligencia.

En esta misma línea Baquero Rey (1977), en su tesis doctoral sobre variables psicológicas, pedagógicas, somáticas y sociológicas, observa que los factores mentales son los que mayor correlación alcanzan sobre el rendimiento académico; aunque también se encuentra cierta asociación entre el rendimiento y el sexo y tipo de centro.

Touron (1985) afirma, tras su investigación sobre la predicción del rendimiento, que las aptitudes influyen en el rendimiento. Posteriormente este mismo investigador, por la Universidad Complutense de Madrid, junto a Reparaz (1990) de la Universidad de Navarra, y Villanueva (1990), por la Mancomunidad de Aguas de la Comarca de Pamplona, estudiaron algunos factores relacionados con el rendimiento académico; con 456 alumnos de 8º de E.G.B., de colegios no estatales de Pamplona, llegaron a resultados significativos como que el rendimiento previo es el predictor por excelencia del rendimiento futuro y que contribuyen

sensiblemente a esta predicción la Inteligencia General Verbal, la Comprensión Verbal y la Aptitud Numérica.

En el estudio anteriormente citado, llevado a cabo en la Universidad del País Vasco en San Sebastian por Santiago Etxeberría et al. (1993), se presenta a la inteligencia como una de las variables más relevantes en lo referido al rendimiento en matemáticas.

Los factores de **PERSONALIDAD, AFECTIVIDAD, AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y ADAPTACIÓN ESCOLAR** han sido tratados, en ocasiones en conjunto, para conocer su influencia sobre el rendimiento académico, como el caso de la investigación realizada por Julian Foj en 1987 en la que destacó que, de todas las variables anteriores, el autoconcepto adquiere gran peso en el rendimiento; en grado menor lo hacen las variables intelectuales, con moderada influencia se encuentra la relación con la adaptación, mientras que nula incidencia presentan los factores referidos a motivación, ansiedad y hábitos y actitudes escolares.

En esta línea Bosch Giménez, en 1981, trata de medir la influencia de la afectividad sobre el rendimiento contrastándolo con los rasgos de personalidad y adaptación.

Este indicador de la adaptación escolar es estudiado en la investigación que en 1982, Carrizo Olivares lleva a cabo en seis barrios de Madrid. Se confirma que esta variable mantiene correlaciones significativas con el rendimiento.

Por otra parte los rasgos de personalidad, medidos por el cuestionario C.P.Q. forma A de Catell, fueron categorizados, en 1981, por Mateo Andrés y correlacionados con las notas escolares en matemáticas y lengua, resultando todas las correlaciones significativas.

En 1992, González Torres centrándose en las características y técnicas de medida del autoconcepto, trató de conocer la implicación que este aspecto tiene sobre la motivación y la autorregulación del aprendizaje y, en consecuencia, sobre el rendimiento escolar.

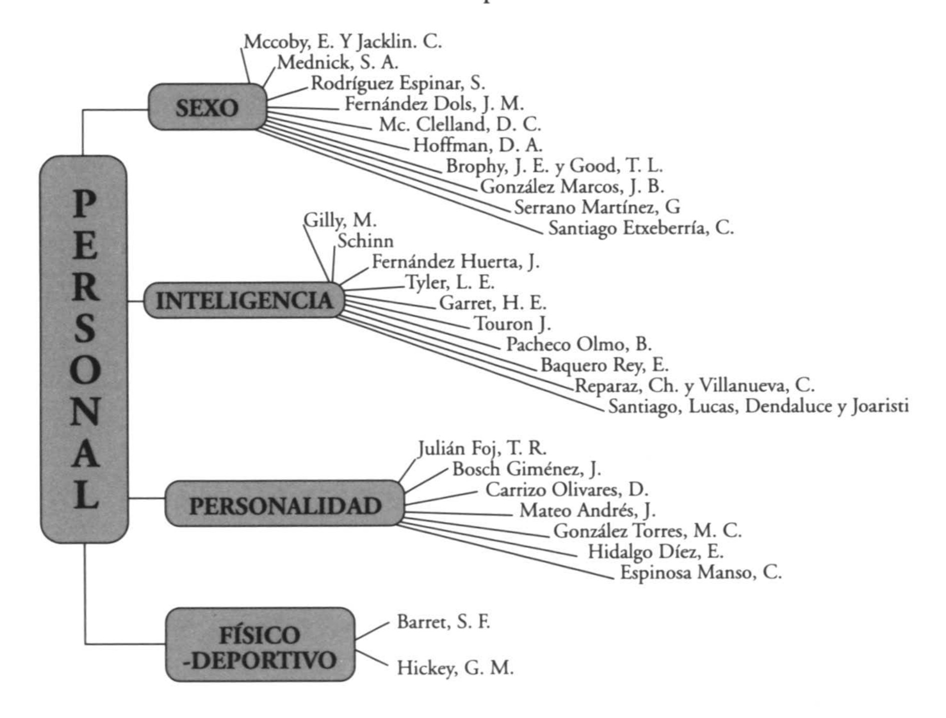
La existencia de relaciones significativas entre la motivación y el rendimiento es constatada, en 1987, por Hidalgo Díez en el área de matemáticas y, en 1990, por Espinosa Manso en el área de ciencias.

Las variables relativas al estado **FÍSICO-DEPORTIVO** estudiadas por Barret, en 1987, en la investigación realizada con alumnos americanos desde 2º

hasta 12º grado no confirmaron relaciones significativas consistentes con variables académicas; por el contrario, en 1992, Hickey constató cómo la participación físico-deportiva está correlacionada con el rendimiento académico. Igualmente se confirma que el rendimiento deportivo está relacionado positivamente con la motivación deportiva y académica aunque no con el rendimiento académico.

A continuación se ilustra en el gráfico Nº 9 la relación de todos los investigadores que contrastaron el rendimiento con la dimensión personal.

Gráfico Nº 9.Investigadores que han estudiado el rendimiento en relación a la dimensión personal.



CATEGORÍA AMBIENTAL

El factor **AMBIENTAL** se considera otro de los predictores del rendimiento académico.

En esta línea afirman Juif, & Legrand, en 1980, que el éxito intelectual de un sujeto está determinado por la atmósfera en que está envuelto en su infancia, refiriéndose al ambiente económico y social, al sexo y al origen geográfico del sujeto.

Esperet, en 1982, confirmó que las diferencias de éxito escolar de los alumnos no provienen, como en 1970 afirmó Bernstein del nivel lingüístico familiar, sino de la actitud pedagógica de los padres que a su vez estimulan las actitudes de sus hijos.

Barreales Llamas (1973) comprobó que el peso de las correlaciones entre los estímulos culturales del ambiente familiar y el rendimiento escolar son siempre significativos, ya que el ambiente familiar ejerce una gran influencia sobre el rendimiento.

En la misma línea, en la investigación sobre los determinantes del rendimiento llevada a cabo por Avia, Morales, & Roda, en 1976, se constata que los padres pueden ayudar o ser obstáculos para el rendimiento académico.

Así se nos presenta el panorama del influjo **FAMILIAR** sobre el rendimiento. Hemos tenido en cuenta en este análisis los factores **sociales, económicos y culturales-pedagógicos** de la familia.

Codina Bas en su estudio de 1983 sobre el influjo de algunas variables **sociológicas** en el éxito-fracaso académico, llega a concluir que el status económico no influye en el rendimiento del alumno, que los estudios del padre tienen poco influjo en los resultados académicos, mientras que la profesión del padre sí influye, de manera que se aprecia el menor número de fracasos en los procedentes del status profesional del padre bajo y el incremento de fracasos en los status superiores. Respecto a los estudios de la madre, es una variable que tiene cierta influencia a nivel general, mientras que la profesión de la madre no ejerce ninguna influencia sobre el porcentaje de éxitos o fracasos.

Recarte (1983) estudia el influjo de determinadas variables, como las relaciones familiares, sobre el éxito/fracaso escolar, no encontrando diferencias significativas; mientras que en la investigación llevada a cabo en el País Vasco por Santiago Etxeberría, et al. (1993) el nivel socioeconómico influye sobre el rendimiento matemático.

La existencia o no de empleo en el padre, el estado financiero de la familia, las condiciones materiales del hogar, su emplazamiento en zona urbana, residencial, suburbial o rural, el estado de salud en general, la salubridad ambiental, los servicios culturales y recreativos disponibles son todos factores fuertemente condicionadores de un buen, regular o deficiente aprendizaje humano, según el doctor en pedagogía Rico Vercher (1980, p. 43).

Pérez Serrano, G. (1981) recoge una cita de Bernstein, quien demostró que "los padres de status socioeconómico bajo pasan menos tiempo en interacción

verbal con sus hijos y también se diferencian de los padres de status socioeconómico alto en la manera de interactuar verbalmente con sus hijos. Mientras que un niño de clase baja recibe respuestas de una palabra, los niños de clases altas reciben explicaciones". En la investigación que llevó a cabo esta autora con alumnos de 5º y 8º de E.G.B., entre los resultados que obtuvo teniendo en cuenta el nivel ocupacional del padre, se observó una acusada tendencia a elevarse a medida que ascendía la categoría ocupacional, hasta acusarse mucho más en los alumnos de 8º de E.G.B. En esta misma investigación los resultados obtenidos según el nivel educativo de los padres muestran que las puntuaciones medias que obtienen los alumnos se elevan a medida que se asciende en el nivel educativo del padre y de la madre; esta variable se acusó más en 5º que en 8º, sobre todo, considerando los estudios de la madre.

Ridad García en 1984 confirma que la percepción e imagen que el niño tiene de su familia, la vida familiar y la casa como espacio físico ejercen su influencia sobre el rendimiento.

Por último, Sullivan verificó, en 1987, que el nivel educativo de la madre, la asistencia de los padres a las reuniones con profesores y las expectativas de futuro ejercen influencia sobre el rendimiento escolar.

Al estudiar la posible influencia de los factores **culturales-pedagógicos de la familia**, encontramos investigaciones como la efectuada por Barreales LLamas (1973) en la que se afirma que las correlaciones entre los estímulos culturales del ambiente familiar y el rendimiento académico son siempre significativas.

Recarte (1983) nos indica que la cantidad de ayuda recibida, tanto en forma de clases particulares como de ayuda de los familiares, así como el estímulo por parte de los padres, no influyen significativamente en el rendimiento, ya que reciben más ayuda los alumnos deficientes que los sobresalientes, (un 63,3 por ciento frente a un 11 por ciento), lo cual apunta más a un efecto de fracaso frente al éxito que obtienen los estudiantes brillantes sin ayuda. Igualmente llega a la conclusión de que no existen diferencias entre los estudiantes sobresalientes y los que fracasan respecto al tiempo que dedican al estudio, mientras que los primeros se comprometen más con actividades extraescolares.

Santiago Etxeberría, et al. (1993) distingue entre tiempo de estudio en casa y tiempo de estudio en clase. La cantidad de tiempo de estudio en clase no ejerce ningún tipo de influencia sobre el rendimiento en matemáticas, mientras que sí se obtienen diferencias significativas en el rendimiento cuando se trata de la variable tiempo de estudio en casa.

En un estudio efectuado en 1976 por Gutiérrez Gómez sobre la influencia de la televisión en el rendimiento escolar se llega a demostrar que los niños que ven más horas la televisión obtienen un rendimiento más alto en el área de lengua.

En 1989, Cutler estudió la relación del compromiso de los padres en los logros académicos. Constató que el nivel educativo del padre y las actividades recreativas compartidas con los hijos fueron buenos predictores del rendimiento.

Por otra parte, la interacción entre la participación familiar en el centro escolar y el rendimiento es constatada en la investigación realizada por Puyuelo Morales en 1990.

Múltiples investigaciones han ofrecido las repercusiones que el medio ambiente, y más concretamente el **HÁBITAT FÍSICO-NATURAL**, tiene sobre el rendimiento académico de los adolescentes.

Pieron-Heuyer, & Gilles (1950), observaron que el medio de origen introduce variaciones importantes en el nivel intelectual de los escolares. Los resultados obtenidos por los niños de ciudades de más de 20.000 habitantes son superiores a los de localidades con menor número de habitantes.

Atendiendo a las áreas socioeconómicas Brembeck (1977) constata que los que residen en áreas socioeconómicas bajas de la ciudad, no sólo entran en la escuela con la desventaja que su ambiente les impone, sino que, el retraso en el rendimiento aumenta según se avanza en los cursos. Por el contrario, Pelechano (1977) no ve una relación directa entre las zonas de residencia y rendimiento académico.

Codina Bas (1983) llevó a cabo una investigación en el Centro de Enseñanzas Integradas de Cheste para analizar el éxito/fracaso escolar de este centro. Una de las variables que correlacionó fue la del número de habitantes de la población de residencia y concluyó afirmando que en poblaciones de tipo medio se da menos fracaso que en poblaciones superiores a 100.000 habitantes siendo mucho más significativo este influjo entre los adolescentes de 8º de E.G.B. y de 1º de B.U.P.

Martín Rodríguez en 1985 investiga, con una muestra de Madrid, sobre la influencia que ejercen los aspectos socio-económicos y culturales de distintos tipos de hábitats sobre el rendimiento.

Por otra parte, no se han encontrado demasiadas investigaciones que se ocupen de la dimensión **TIPO DE CENTRO**. Podemos destacar la realizada por Del Barrio (1986), observó una mejor dotación y calidad en los centros urbanos,

hecho que, si bien no llega a establecer incidencia en el rendimiento, sí redunda en un detrimento del éxito escolar de los alumnos de centros rurales.

En esta línea de investigación Tejedor Tejedor, en 1987, encuentra que los alumnos procedentes de localidades con una población superior a 50.000 habitantes obtienen mejores resultados.

Realmente, al estudiar la relación rendimiento académico y tipo de centro, se hace necesario controlar factores de diferente índole que pueden determinan dicha relación. Nos referimos a los que afectan, por una parte, a características familiares y personales (status socioeconómico, cultural, inteligencia) y, por otra parte, a los que aluden a la cualificación del personal docente, aspectos didácticos, evaluativos y organizativos del centro.

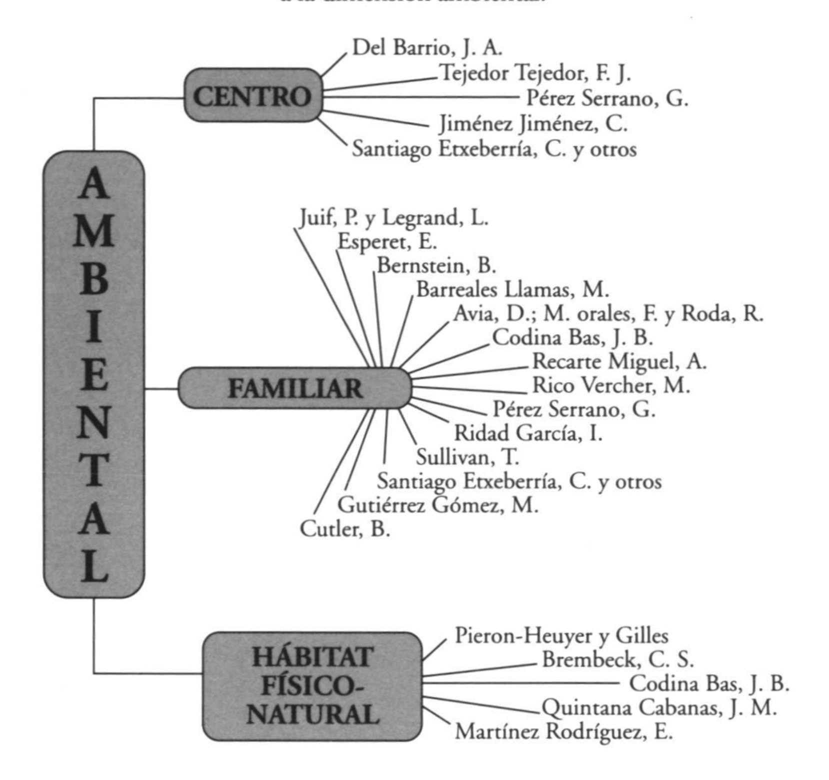
Estos supuestos se vieron claros en la investigación llevada a cabo por Pérez Serrano, G. (1978) con alumnos de 5º y 8º de E.G.B. La autora encontró, en ambos niveles, diferencias significativas a favor de los colegios privados, al relacionar la inteligencia y las pruebas objetivas de rendimiento. No ocurrió lo mismo, cuando se tomó el criterio de rendimiento a través de las calificaciones escolares, ya que aparecieron diferencias significativas favorables a los alumnos de 8º curso de los colegios públicos.

En la misma línea se sitúan los hallazgos encontrados en la investigación empírica de Jiménez Jiménez (1987) donde no se aprecian diferencias significativas entre centros públicos y privados cuando el rendimiento está medido por las notas escolares en las asignaturas de matemáticas y lengua. No ocurrió lo mismo al utilizar determinadas pruebas objetivas de ortografía, vocabulario, matemáticas y cálculo para medir el rendimiento, encontrándose mejores resultados a favor de los colegios privados.

En la investigación de Santiago Etxeberría et al. (1993) se confirma la existencia de diferencias en el rendimiento en el área de matemáticas con alumnos de 6º de E.G.B., encontrándose mayores puntuaciones a favor de los alumnos de centros privados; no así entre los que acuden a ikastolas y centros públicos.

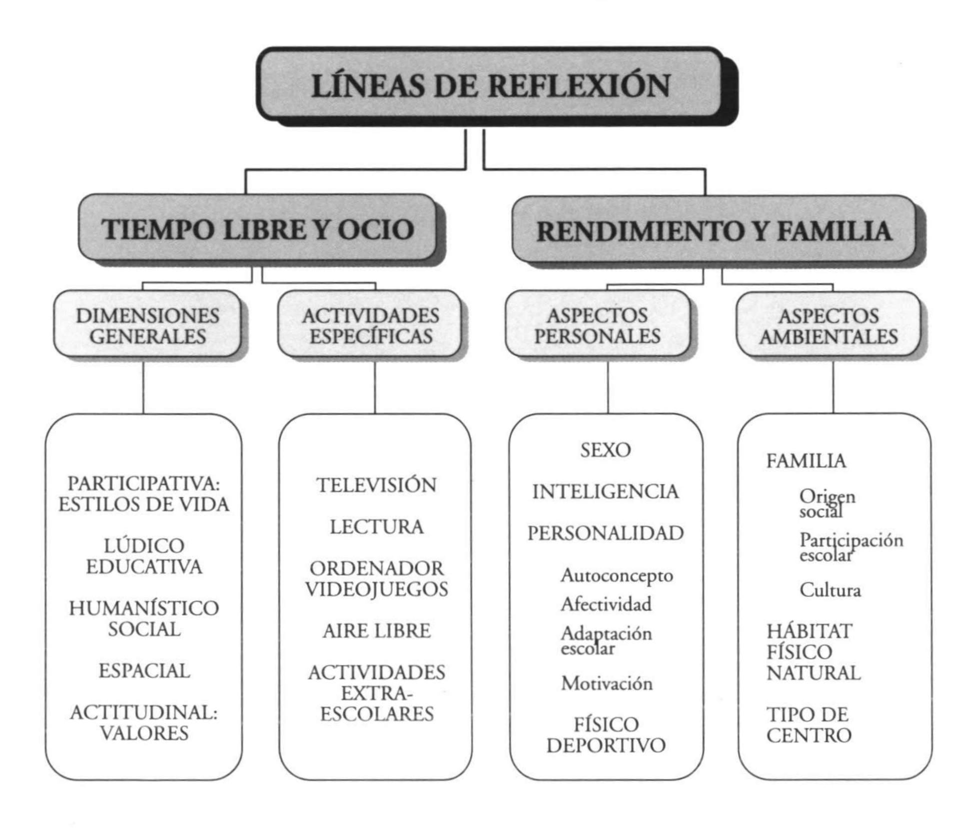
A continuación se ilustra en el gráfico Nº 10 los investigadores que estudiaron la relación del rendimiento con la dimensión ambiental.

Gráfico Nº 10.Investigadores que han estudiado el rendimiento en relación a la dimensión ambiental.



Como conclusión, ilustramos en el gráfico Nº 11 las categorías o indicadores bajo los que hemos clasificado todas las investigaciones recogidas.

Gráfico Nº 11. Principales líneas de reflexión para el análisis de las investigaciones recogidas



SEGUNDA PARTE

PROCESO EMPÍRICO

"El espíritu verdaderamente científico debería, pues, hacernos modestos y benévolos. Todos en realidad sabemos muy poco y podemos equivocarnos frente a las inmensas dificultades que nos ofrece la investigación de los fenómenos naturales".

Claude Bernard

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

"La estadística es esencial en la investigación científica, ya que permite manejar lógicamente los datos obtenidos en la observación y en el proceso experimental: en la observación porque ayuda a recoger, ordenar y presentar los datos, en la experimentación porque permite deducir la significación o validez de los resultados descartando o reduciendo a límites conocidos la influencia del azar".

Antonio Gallego

INTRODUCCIÓN

En la primera parte, hemos tratado de ofrecer una amplia perspectiva teórica sobre los diferentes estudios e investigaciones realizados hasta el momento, en el campo del tiempo libre, el ocio, la familia y el rendimiento; sus antecedentes, teorías y tendencias.

Se han encontrado abundantes estudios sociológicos, a nivel nacional e internacional, sobre la juventud y nuestro tema objeto de estudio, "el tiempo libre". En mayor medida se han hallado estudios sobre diferentes aspectos del rendimiento. En estos últimos, hemos podido comprobar que los logros académicos están en estrecha relación con la capacidad personal, el origen social, los medios que se les facilitan a los alumnos, los materiales, profesores, modos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, motivación, estímulos familiares, etc. En cambio, no hemos encontrado trabajos previos sobre las relaciones entre ocio y rendimiento.

El tiempo libre puede ser un tiempo formativo y, como tal, la persona ha de ser educada en, para y desde el tiempo libre. La familia y la escuela se constituyen en medios y cauces, por excelencia, para ello.

El tiempo libre, en ocasiones, supone un tiempo donde se afianzan u obstaculizan los aprendizajes adquiridos en la escuela, al mismo tiempo que determinadas actividades de tiempo libre permiten desarrollar hábitos y actitudes que inciden sobre el rendimiento.

Por ello, al reflexionar sobre la cuestión, nos fue surgiendo una serie de interrogantes que hemos formulado del siguiente modo:

– Las características personales y socioambientales del adolescente ¿influyen en su rendimiento escolar?

– Las actividades que realiza el adolescente en su tiempo libre ¿guardan relación con su rendimiento académico?

– ¿Qué actividades de tiempo libre son las que mayor incidencia (positiva o negativa) pueden tener sobre el rendimiento académico?

– ¿Qué tipo de relación existe entre la presencia de ocios consumistas, pasivos o individualistas, culturales y sociales y los logros académicos alcanzados?

– La valoración del tiempo libre por parte de los padres y la orientación a los hijos sobre cómo utilizarlo ¿influyen en el rendimiento escolar?

Estos interrogantes nos llevaron a la organización de un modelo de trabajo que expondremos a continuación.

III.1.– DISEÑO Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

La amplia y profunda documentación recogida sobre las diversas teorías y campos en torno al tiempo libre y el rendimiento, y el conocimiento de las múltiples/escasas ofertas de ocio y tiempo libre que las instituciones riojanas proponen, representaron la pauta que nos llevó a tomar conciencia del estado de la cuestión. Se elaboraron los instrumentos adecuados para controlar el mayor número de variables posibles, tanto en el campo del tiempo libre, como en el de la familia y el rendimiento. Con ello pretendimos:

– conocer cómo ocupan el tiempo libre los escolares de 8º de E.G.B. o 2º de E.S.O. de La Rioja y su rendimiento académico,

– obtener una idea personal del sujeto y del ambiente social, económico y cultural de la familia, e

– indagar sobre la valoración que los padres hacen de este tiempo libre.

Se elaboró un cuestionario abierto según los datos que habíamos tomado y se pasó a los alumnos de los niveles citados, en dos centros elegidos al azar, durante el mes de octubre de 1994.

Con los datos aportados por este instrumento y tras un minucioso análisis del mismo, se confeccionó el cuestionario piloto con preguntas cerradas, que nos ayudaría a codificar mejor las respuestas de la muestra seleccionada. Este cuestionario piloto se pasó, entre los meses de diciembre de 1994 a febrero de 1995, a los alumnos de los centros de San Vicente de La Sonsierra y San Asensio, ambos colegios públicos.

Posteriormente se analizó el instrumento cuyos resultados sirvieron para confeccionar el cuestionario definitivo. Una vez elaborado éste y determinada la muestra representativa de la población, de la cual hablaremos en el apartado III.5, se aplicaron los cuestionarios en los centros seleccionados, durante los meses de abril y mayo de 1995.

A finales del mes de junio de este mismo año, se recogieron las calificaciones escolares y los resultados de una prueba de Madurez Intelectual General obtenida del test de BADYG-M, previamente aplicada por los orientadores de los colegios correspondientes. A partir del mes de julio de 1995 se llevó a cabo el proceso estadístico de los datos recogidos, datos que fueron analizados e interpretados y cuyo resultado conforma el capítulo siguiente.

Como producto final, la conclusión que nos ofrece, por una parte, la síntesis de nuestro estudio partiendo de los objetivos expuestos y, por otra, una serie de propuestas de actuación en torno a la educación del tiempo libre; así como la implicación que ciertas reflexiones pueden tener para sugerir futuros trabajos o elementos susceptibles de ser mejorados en el ámbito de la educación del tiempo libre.

Consideramos que el análisis y la reflexión sobre la educación del tiempo libre dentro de la familia, la institución escolar y otras instituciones, pueden constituirse en una vía formativa que permita llevar a cabo una educación en el tiempo libre.

III.2.- VARIABLES

Antes de determinar las variables del presente estudio hemos tenido en cuenta que, para conocer la calidad, la riqueza y proyección formativa (o sus contrarios) y, en general, la especificidad del ocio de un individuo, es necesario estudiar un conjunto amplio de *factores o condicionamientos* recogidos en estos tres grupos:

– Relativos al conjunto de posibilidades que el **medio o contexto** establece para el uso del Tiempo Libre.

– Referidos al **lugar que ocupa el individuo en el medio** y sus antecedentes educativos.

– **Personales.**

El primer grupo alude a las posibilidades que el medio (social, cultural, urbano, ecológico) ofrece para dotar de contenido el tiempo libre de las personas que lo habitan. Incluimos, también, en este apartado las compañías que nuestros adolescentes eligen para sus actividades de tiempo libre, el factor moda lúdica (algo muy particular en estas edades a estudio), así como las prohibiciones, permisividad y valoración, por parte de la familia, de ciertas actividades de tiempo libre.

Un segundo grupo de condicionamientos surge del status social, económico, familiar que marca las posibilidades de acceso a los elementos que el medio ofrece para ocupar el tiempo libre. Este grupo abarca todo lo referente a los antecedentes educativos: escolares, familiares e informales. Según estos, se tienen, o no, aptitudes, capacidades, habilidades que son necesarias para hacer viables unas u otras actividades de ocio.

Y, por último, el factor que matiza el ocio de las personas como algo irreductiblemente personal y que, a veces, llamamos libertad, individualidad, espontaneidad. En los sujetos del estudio, esto puede ser algo muy notable, ya que los adolescentes dependen, en gran medida, de la familia y, por tanto, los gustos y aficiones pueden estar influidos por ella.

Tras el planteamiento de la investigación, ya señalado, llega el momento de la selección y definición de las variables o categorías de clasificación, como dice García Llamas (1986), y de la descripción adecuada de cada uno de los aspectos que se desea analizar.

En el presente estudio, referido a los alumnos/as de 8º de E.G.B., segundo curso de Enseñanza Secundaria e inicio de la adolescencia, se intenta descubrir, en primer lugar, cómo utilizan el tiempo libre los adolescentes; en segundo, cómo influyen la familia y el centro escolar en la utilización del tiempo libre y, por último, la influencia de todo ello en el rendimiento académico.

En este proceso presentamos las diferentes variables que hemos considerado en esta investigación y su interrelación que, tradicionalmente, vienen denominándose:

= Variable Dependiente

= Variables Independientes y dentro de ellas:

= Intervinientes o Independientes básicas

= Independientes complementarias.

Todas las variables están constituidas por las preguntas (ítems de los distintos cuestionarios), a excepción de la variable "rendimiento académico", que está extrapolada de las notas (calificaciones) de los alumnos de la evaluación final, y de la variable "inteligencia", que ha sido aportada por los orientadores de los propios centros o por los de los equipos psicopedagógicos que los atienden. Para el control de esta variable nos hemos servido del test BADYG-M. De él se ha extraído la puntuación en *percentiles* de la **MADUREZ INTELECTUAL GENERAL** (M.I.).

III.2.1.– VARIABLES INDEPENDIENTES COMPLEMENTARIAS

Con este término de *variables independientes complementarias* se han tomado las variables de identificación como la situación personal, socio-económica, educativa, familiar y ambiental de los alumnos/as.

Todos estos factores nos ofrecerán una idea del status familiar y, por tanto, la influencia que estos pueden tener sobre las actividades de tiempo libre de nuestros alumnos y, como consecuencia, sobre el rendimiento.

En la confección de estos ítems hemos tenido en cuenta la limitación que supone el preguntar directamente a los adolescentes de esta edad por determinados factores. Hemos recurrido a preguntas adaptadas a su edad, que llevarán implícitamente la respuesta al factor deseado, como es el caso del aspecto económico.

En la elaboración de los cuestionarios se tuvieron presentes los resultados de las investigaciones descritas en el capítulo anterior, en las que se constata: la influencia del status familiar sobre el rendimiento escolar, el importante papel que la variable sexo desempeña en las calificaciones escolares, la correlación existente entre la inteligencia y el rendimiento en las distintas áreas, las diferencias, bastante acusadas, en todas las calificaciones escolares, en favor de los centros estatales.

Según el nivel ocupacional del padre, se manifiesta que los hijos de padres con un nivel ocupacional elevado obtienen puntuaciones medias más altas, en los tests de inteligencia, en las pruebas objetivas y en las calificaciones escolares, que los hijos de los que tienen un nivel ocupacional más bajo. De igual forma, podemos concluir que el nivel sociocultural de la familia desempeña un papel decisivo en la inteligencia y en el rendimiento escolar de sus hijos, no sólo por la posición económica y cultural que conlleva el pertenecer a una clase social determinada, sino por los estímulos que constantemente le ofrece al niño para el estudio, por las actitudes hacia el trabajo escolar y por las expectativas futuras. (Pérez Serrano, 1981, pp. 252-254).

Tras las conclusiones de estas investigaciones, donde queda patente la relación de todos estos factores, socioculturales o del medio, con el rendimiento escolar, nos vemos obligados a estudiar la influencia que estos mismos factores ejercen sobre las actividades de tiempo libre y la de estas sobre el rendimiento.

En la tabla nº 2 presentamos las variables independientes complementarias que van a ser estudiadas en nuestra investigación agrupándolas en bloques. Suman un total de 25 variables. Ítems del 1 al 16 y el 56.

III.2.2.- VARIABLES INDEPENDIENTES BÁSICAS O INTERVINIENTES

A continuación ofrecemos el agrupamiento, según los diferentes factores del estudio del tiempo libre, de los distintos ítems que componen el cuestionario, con expresión literal y numérica del ítem, así como la base empírica en la que nos hemos apoyado para la confección de cada uno de ellos.

Factor Tiempo libre

El contenido significativo de los ítems que componen este factor viene determinado por el análisis del tiempo libre en cuanto a los sigientes aspectos:

	Nº de ÍTEM
* **Tiempo libre disponible**	
(Después del colegio...., cuento con un tiempo libre...)	17
* **Objeto de la actividad de tiempo libre, qué hace, en qué emplea el tiempo libre y actitud con que vive este tiempo**	
(De las actividades escritas a continuación, señala...)	18
* **Satisfacción**	
(De lo que hago en mis ratos libres, me siento........)	19
* **Sueño**	
(Suelo ir a dormir.................................)	20
* **Elección de la compañía**	
(Mi T.L. prefiero pasarlo.... solo, amigos, familia..)	21-23
* **Gastos en el Tiempo Libre**	
(Gasto en mis aficiones....a la semana..............)	24
* **Empleo el dinero**	
(De ese dinero empleo en lecturas, coleccionismo,....)	25-29
* **Tiempo dedicado a actividades lectoras (cantidad)**	
(Leo el periódico, promedio de lectura, biblioteca...)	30-31,33

* **Razón de las actividades lectoras (calidad)**	
(Cuando leo lo hago porque..........................)	32
* **Tiempo dedicado a la televisión**	
(Veo la T.V..)	34
* **Tiempo dedicado a los distintos programas**	
(Los concursos, informativos, deporte, películas......)	35-39
* **Tiempo dedicado al deporte**	
(Practico deporte....................................)	40
* **Actitud ante esta práctica**	
(Cuando practico deporte lo hago......................)	41
* **El Tiempo Libre como objeto de consumo**	
(¿Estás al día en cuestión de juegos y deportes......?)	42
* **Pertenencia a clubes, centros culturales, etc.**	
(¿A cuántos clubes, centros,.. perteneces..?...........)	57
* **Razón de asistencia/no asistencia a estos centros**	
(La asistencia o participación a estos grupos........)	58

Hacen un total de 51 variables correspondientes a los ítems del 17 al 42 y del 57 al 58 (Tabla nº 3).

Factor "la familia" en el tiempo libre de los hijos

Los ítems de estos cuestionarios están referidos tanto a los ocios cotidianos como a los que vienen marcados por los ritmos semanales y anuales (fines de semana, vacaciones, etc.), cuya forma y contenido determina, fundamentalmente, la familia.

En la institución familiar se ha producido toda una serie de transformaciones (como el trabajo de la mujer fuera de casa, la progresiva desvinculación de la familia conyugal (padres e hijos) con otros miembros familiares (abuelos), la búsqueda de niveles más amplios de autonomía personal de cada miembro, etc.) que han ido variando la imagen de la familia como comunidad de ocios.

Se trata, pues, de recoger la influencia que los elementos personales y familiares ejercen sobre los jóvenes adolescentes a la hora de orientar el tiempo libre.

Se ha realizado un agrupamiento, según los diferentes factores de los distintos ítems que componen el cuestionario, con expresión literal y numérica del ítem, así como la base empírica en la que nos hemos apoyado para la confección de cada uno de ellos.

1.– Existe un tipo de variables que nos permiten conocer el nivel de ***comunicación*** que hay en la familia **compartiendo** el tiempo libre.

El contenido significativo de los ítems que componen este factor viene determinado por el análisis de su tiempo libre según la siguiente estructura:

	Nº de ITEM
* **Frecuencia en la comunicación familiar:**	
- General	
(Cuando estamos en casa, nos comunicamos...............)	43
- Sobre el tiempo libre	
(Hablo con mis padres sobre el tiempo libre...........)	44
* **Actividades culturales en familia**	
(Voy con mi familia a ver exposiciones, museos, viajes, campo..)	49 y 51
* **La televisión en familia**	
(en familia vemos la televisión juntos..............)	54

2.– Existe otro tipo de variables que nos permiten conocer ***cómo valoran los padres el tiempo libre***. Tratan de recoger la concienciación de los padres sobre las distintas fuentes personales de la educación y sobre el carácter y la dimensión total y universal que la educación tiene:

	Nº de ÍTEM
* **Valoración del tiempo libre por los padres**	
(Mis padres dicen "que tengo demasiado T.L... y no les gusta")............	45
(Mis padres dicen "que aproveche el tiempo en estudiar")..........................	46
(Mis padres creen "que tener aficiones es importante...")...........................	47

(Mis padres piensan "que en el T.L. puedo formarme...")..........................53

(A mis padres les gustaría que en mis ratos libres)................................... 50

* **Estímulo en el Tiempo Libre**

("Cuando hago algo original, positivo, mis padres me dicen")....................52

* **La televisión en el tiempo libre**

(Mis padres con referencia a la televisión.......)... 55

* **Las actividades lectoras del padre y de la madre**

("Mi padre/madre lee libros, periódicos...")..48

Total de 14 variables. Se corresponden con los ítems 43-55. (Tabla nº 4)

III.2.3.- VARIABLE DEPENDIENTE

El rendimiento académico en nuestros alumnos de 8º

La variable dependiente es aquella que varía según el investigador/a haga variar la variable independiente, es decir, es el aspecto concreto que pretendemos observar. Remitiéndonos a Van Dalen, (1981, p. 154): "Es el fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador/a aplica, suprime o modifica la variable independiente".

Ya quedó explicado que, hasta el momento, una de las mejores maneras de medir el rendimiento académico de los alumnos es a través de las calificaciones escolares. Vamos a utilizar este medio como predictor del rendimiento académico de los alumnos de 8º de E.G.B. ó 2º curso de Secundaria. Para ello tendremos en cuenta las calificaciones escolares de junio en las asignaturas que muestra la tabla nº 5. En total 8 variables.

Tabla Nº 2. Variables Independientes Complementarias

1.- Variables INDEPENDIENTES COMPLEMENTARIAS		
Variable PERSONAL	N.º Variables	N.º Ítem
Edad	1	1
Sexo	1	2
Inteligencia	1	
Variable AMBIENTAL	N.º Variables	N.º Ítem
Lugar de residencia	1	3
Tipo de centro	1	10
Oferta pública para el T.L.	1	56
Variable EDUCATIVA	N.º Variables	N.º Ítem
Repetición de curso	2	11
Tiempo para el estudio personal	1	12
Dificultades en el estudio	1	13
Apoyo/ayuda familiar	1	14
Apoyo/ayuda profesor	1	15
Tiempo de la ayuda	1	16
Variable CLASE SOCIAL	N.º Variables	N.º Ítem
Nivel estudios padre	1	5
Nivel estudios madre	1	5
Profesión del padre	1	6
Profesión de la madre	1	6
Situación empleo padre	1	4
Situación empleo madre	1	4
Nivel económico familiar	6	7,8,9
TOTAL Variables Independientes Complementarias	25	1-16 56

Tabla Nº 3. Variables Intervinientes relativas al tiempo libre

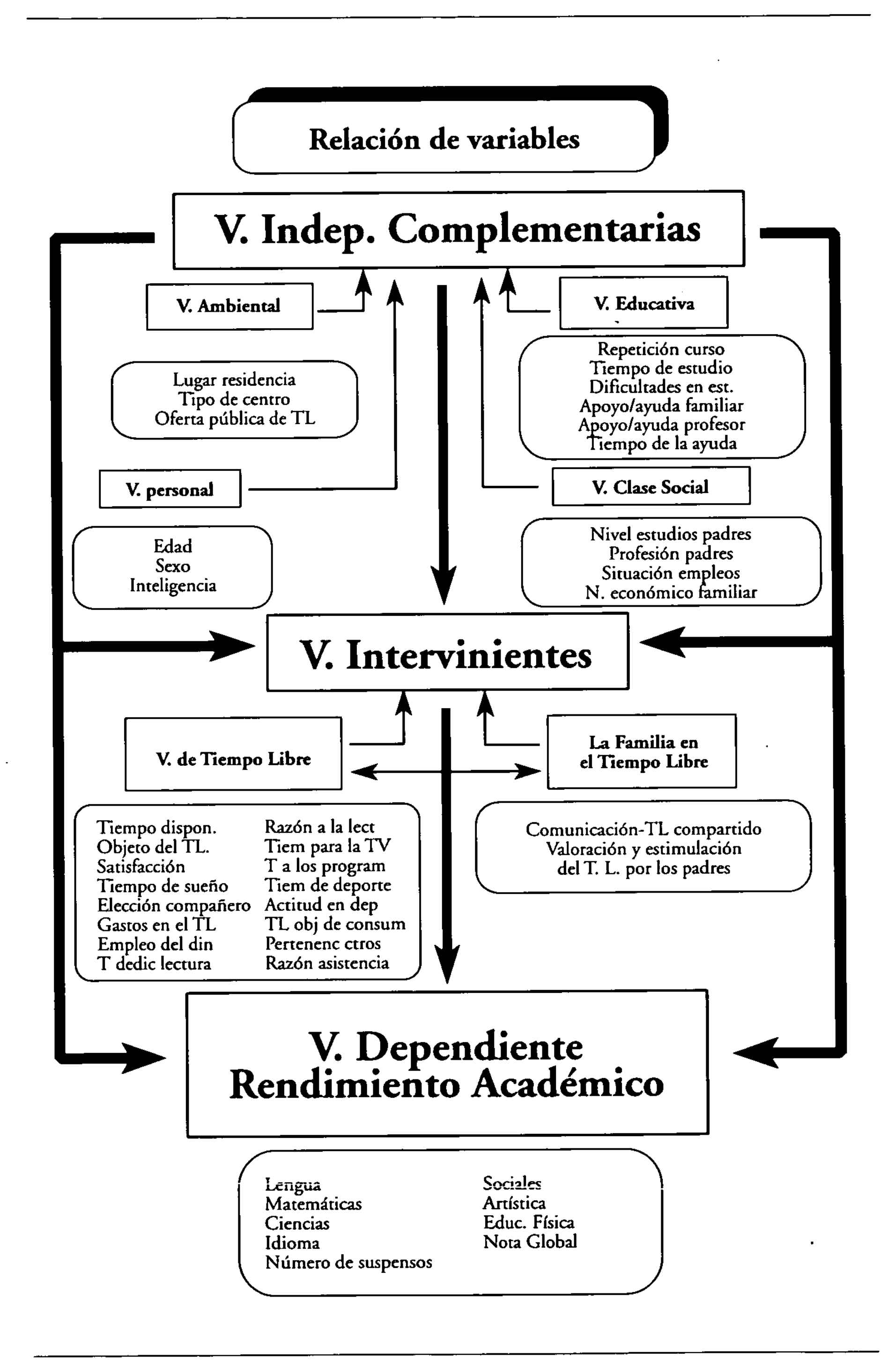
2.- Variables INTERVINIENTES		
2.1.- V. DE TIEMPO LIBRE	N.º Variables	N.º Ítem
Tiempo disponible	1	17
Objeto del T.L. y actitud	24	18
Satisfacción	1	19
Tiempo de sueño	1	20
Elección de la compañía	3	21-23
Gastos en el Tiempo Libre	1	24
Empleo del dinero	5	25-29
T. dedicado actividades lectoras	3	30-31-33
Razón a las actividades lectoras	1	32
Tiempo dedicado a la T.V.	1	34
T. a los distintos programas	5	35-39
T. actividades deportivas	1	40
Razón a la práctiva deportiva	1	41
T. L. objeto de consumo	1	42
Pertenencia a ctros. culturales	1	57
Razón de asistencia	1	58
SUBTOTAL Variables INTERVINIENTES- T.L.	51	17-42 57-58

Tabla Nº 4. Variable Intervinientes relativas a la familia

2.- Variables INTERVINIENTES		
2.2.- La familia en el T. L.	N.º Variables	N.º Ítem
Comunicación-T.L. compartido		
Frecuencia en la comunicación -Gral.-	1	43
Frecuencia en la comunicación -T.L.-	1	44
Actividades culturales en familia	2	49 y 51
La T.V. en familia	1	54
Valoración del T.L. por los padres		
Valoración del tiempo libre	5	45-47, 53,50
Estimulación en el tiempo libre	1	52
La televisión vista por los padres	1	55
Actividades lectoras de los padres	2	48
Subtotal variables	***14***	***43-55***
TOTAL VARIABLES INDEPENDIENTES/INTERVINIENTES		***90***

Tabla Nº 5. Variable Dependiente. Rendimiento escolar

3.- Variable DEPENDIENTE Rendimiento académico	
Lengua	
Matemáticas	
Ciencias	
Idioma	*Total Variables*
Sociales	*Dependientes*
Artística	9 variables
Educación Física	
Nota Global	
Número suspensos	
TOTAL VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	***99***


Relación de variables
V. Indep. Complementarias
V. Ambiental
V. Educativa
Lugar residencia
Tipo de centro
Oferta pública de TL
Repetición curso
Tiempo de estudio
Dificultades en est.
Apoyo/ayuda familiar
Apoyo/ayuda profesor
Tiempo de la ayuda
V. personal
V. Clase Social
Edad
Sexo
Inteligencia
Nivel estudios padres
Profesión padres
Situación empleos
N. económico familiar
V. Intervinientes
V. de Tiempo Libre
La Familia en el Tiempo Libre
Tiempo dispon.
Objeto del TL.
Satisfacción
Tiempo de sueño
Elección compañero
Gastos en el TL
Empleo del din
T dedic lectura
Razón a la lect
Tiem para la TV
T a los program
Tiem de deporte
Actitud en dep
TL obj de consum
Pertenenc ctros
Razón asistencia
Comunicación-TL compartido
Valoración y estimulación
del T. L. por los padres
V. Dependiente
Rendimiento Académico
Lengua
Matemáticas
Ciencias
Idioma
Número de suspensos
Sociales
Artística
Educ. Física
Nota Global

III.3.- INSTRUMENTOS

Para intentar cubrir los objetivos de esta investigación se creyó conveniente recoger la mayor variedad de datos de la población a la que el presente estudio iba dirigido. Para ello había que elegir los instrumentos adecuados, o bien confeccionarlos si no existían ya elaborados. Como apuntábamos en otros apartados de esta investigación, no contábamos con estudios previos que relacionaran el tiempo libre y el rendimiento en escolares de 8º de E.G.B. y 2º de E.S.O.; por tanto, nos quedaba la tarea de confeccionar unos instrumentos que estuvieran de acuerdo con los objetivos fijados.

Los instrumentos utilizados en el presente estudio han sido:

Cuestionario

El cuestionario, de respuestas cerradas, recoge ítems sobre:

1. Clima socio-económico-educativo-familiar y ambiental.

2. El tiempo libre de los alumnos (Pretende determinar la configuración del tiempo libre en los adolescentes).

3. La valoración que tienen los padres sobre el tiempo libre (Pretende conocer las actitudes y la valoración del tiempo libre en los padres).

Test de Madurez intelectual

Batería de aptitudes diferenciales y generales. BADYG-M

(Con el fin de obtener un elemento de contraste con las calificaciones escolares y medir la madurez intelectual —M.I.—)

Entrevistas y grupos de discusión

– Personal de Instituciones y Organismos Oficiales relacionado con el tiempo libre, padres y profesores.

Calificaciones escolares

La variable rendimiento académico se ha obtenido de las calificaciones escolares que los profesores otorgaron a los alumnos en junio.

El cuestionario fue confeccionado teniendo en cuenta dos premisas: que fuera lo suficientemente amplio como para abarcar y analizar todos los aspectos del tiempo libre y que, sin exceder del tiempo de aplicación (de 50-60 minutos), fuera a la vez suficientemente significativo de aquello que pretendíamos medir.

Se realizaron entrevistas con técnicos del mundo de la educación y con personal relacionado con el tema de ocio y tiempo libre. Estas nos han aportado luz sobre temas controvertidos o aspectos dudosos que a lo largo de la investigación nos iban surgiendo.

III.3.1.– CUESTIONARIO. PROCESO DE ELABORACIÓN

Pasamos a describir el cuestionario definitivo, recogido en el anexo I, así como el proceso seguido en su elaboración.

En la construcción del cuestionario hemos aplicado los 6 pasos básicos que señalaba Tenbrink (1981, p. 275):

1.– Descubrir la información que se necesita

2.– Redactar las preguntas

3.– Ordenar las preguntas

4.– Ofrecer un medio de responder

5.– Escribir las instrucciones

6.– Reproducir el cuestionario

Un aspecto importante del cuestionario lo constituye el contenido. Distinguimos tres grandes tipos de preguntas: unas que identifican al sujeto desde distintas variables interesantes para el estudio; otras referidas a preferencias, gustos, hechos, actitudes, valores, etc., que el adolescente presenta respecto a su tiempo libre; por último, otro tipo de preguntas trata de recoger, a través de la opinión del adolescente, la valoración que sobre el tema —ocio y tiempo libre— hacen sus padres.

La elaboración del cuestionario piloto se presentó ardua, dado que no conocemos o no existen trabajos que correlacionen temas de educación, deporte, tiempo libre, preferencias, etc.

El borrador del cuestionario se sometió a la consulta y crítica de personas relacionadas con la educación. Profesores de la Universidad de La Rioja, maestros y pedagogos analizaron la comprensibilidad de las preguntas y especialistas del tiempo libre estudiaron el contenido de las mismas.

Así, después de las nuevas correciones, el cuestionario definitivo quedó configurado con 58 preguntas, estructuradas de la siguiente forma:

a) Datos de identificación personal, ambiental, social (11 preguntas).

b) Trabajo personal escolar (6 preguntas).

c) Tiempo libre disponible (1 pregunta).

d) Objeto y actitud del tiempo libre (1 pregunta: 24 opciones).

e) Satisfacción y descanso en el tiempo libre (2 preguntas).

f) Preferencias en las compañías (3 preguntas).

g) Gastos en el tiempo libre (1 pregunta).

i) Empleo del dinero (5 preguntas).

j) La lectura en el tiempo libre (4 preguntas).

k) La TV en el tiempo libre (6 preguntas).

l) El deporte en el tiempo libre (2 preguntas).

m) El tiempo libre objeto de consumo (1 pregunta).

n) Pertenencia a centros culturales (2 preguntas).

ñ) Actitudes familiares y valoración del tiempo libre (13 preguntas).

Las preguntas, en su mayoría, son de respuesta única, para mayor facilidad y rapidez en la contestación y para conseguir una mayor efectividad en la investigación.

III.3.2.– CALIFICACIONES ESCOLARES

La recopilación de notas escolares no supuso gran problema. Los colegios que participaron en la aplicación de los instrumentos estuvieron dispuestos a colaborar hasta el final de esta investigación. En la parte superior de la hoja de respuestas (anexo I), en la zona sombreada, figuran las siglas correspondientes a las diferentes materias que cursan los escolares de 8º de E.G.B. y 2º de E.S.O.

Inteligencia (-) Percentiles	L	M/C /	I	S	A	EF	G	S

Las siglas se corresponden con las áreas siguientes:

L - Lengua Española M/C -Matemáticas y Ciencias Naturales

I -Idioma S - Ciencias Sociales / Geografía e Historia

A - Educación Artística EF - Educación Física

G -Nota global S - Número de suspensos

Las calificaciones se sometieron a un código que coincide con el proporcionado por los Centros:

Sobresaliente - S - (10 - 8,5) Notable - N - (8,5 - 7)

Bien - B - (6,9 - 6) Suficiente - SF - (5,9 - 5)

Insuficiente - I - (4,9 - 0)

La calificación global se obtiene de calcular la media de los resultados de todas las áreas, siempre y cuando estuvieran aprobadas. Si alguna materia presenta insuficiente, la global también refleja insuficiente.

III.3.3.– TEST DE INTELIGENCIA

Para conocer el factor inteligencia de los sujetos, hemos utilizado el test BADYG-M. Sus valores se han consignado en la parte superior de la hoja de respuestas, como puede verse en el anexo I.

El aspecto de esta variable —Madurez Intelectual— describe la aptitud para comprender y resolver problemas mentales de todo tipo. Una buena puntuación muestra una capacidad básicamente buena para el estudio, la comprensión, captación de matices, resolución de problemas y agudeza mental.

Se han tomado las puntuaciones percentiles de este test distribuidas en cinco categorías:

De 1 - 6 —> BAJO De 7 - 30 —> MEDIO BAJO De 31 - 70 —> MEDIO

De 71 - 94 —> MEDIO ALTO De 95 - 99 —> ALTO

De él se ha extraído la puntuación en percentiles de la **MADUREZ INTELECTUAL GENERAL** (M.I.).

Las características técnicas de este test se resumen en los siguientes aspectos:

La puntuación M.I. es la suma de las puntuaciones directas de Inteligencia General Verbal (I.G.V.) y las de la Inteligencia General No-Verbal (I.G.Nv.).

M.I.== I.G.V. + I.G.Nv.

A su vez, la puntuación directa obtenida en la Inteligencia General Verbal (I.G.V.) es la suma de puntuaciones de Habilidad Mental verbal (H.M.V.), Comprensión Verbal (C.V.) y Aptitud Numérica (Ap.N.).

I.G.V. == H.M.V.+C.V.+Ap.N.

Por otra parte, la puntuación obtenida en la Inteligencia General No verbal (I.G.Nv.) es la suma de las pruebas de Habilidad Mental No-verbal (H.M.Nv.), Razonamiento Lógico (R.L.) y Aptitud Espacial (Ap.E.).

I.G.Nv. == H.M.Nv.+R.L.+Ap.E.

III.3.4.– ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

Las entrevistas y los grupos de discusión se han efectuado a lo largo de todo el período que ha durado esta investigación, para la clarificación de cuyos objetivos surgieron, en principio.

Nuestro contacto directo con la institución escolar, con los adolescentes, con las actividades de tiempo libre, con escuelas de padres, así como nuestra implicación directa, como profesora, en una escuela de tiempo libre y responsable de distintos grupos de jóvenes, hicieron que la problemática vivida y contemplada durante tantos años pudiera ser estudiada bajo unos criterios serios y científicos. Es de aquí de donde surgió el interés por esta investigación.

Las entrevistas, no estructuradas ni dirigidas, surgieron con motivo de conocer, por un lado, la legislación, organización y alternativas que las distintas insti-

tuciones oficiales ofrecen en materia de tiempo libre y, por otro, el concepto, valoración y expectativas que, sobre el tiempo libre, tienen padres y profesores.

Las primeras en realizarse fueron las correspondientes a las instituciones sociales.

En la *Dirección General de Juventud*, dependiente de la Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Juventud del Gobierno de La Rioja, se mantuvieron distintas entrevistas con personas directamente relacionadas con nuestro tema de estudio. Nos ofrecieron todo tipo de información y documentación sobre la legislación vigente en materia de tiempo libre: Decreto de Transferencia de Funciones y Servicios del Estado en materia de cultura, Ley de Bases del Régimen Local, Regulación del Consejo de la Juventud con sus modificaciones; información sobre organismos como el INJUVE —Instituto de la Juventud—, dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales, sobre la existencia de los Consejos Comarcales de la Juventud, así como sobre las actividades propias de esta Consejería:

– Relaciones con Estados.

– Relaciones entre jóvenes (Juventud con Europa).

– Acampadas (Decreto).

– Albergues (Normativa)

– Subvenciones (Órdenes).

– Censo de Asociaciones.

– Escuelas de tiempo libre.

– Certámenes y concursos.

En la *Unidad de Juventud* del Ayuntamiento de Logroño se nos informó de la organización y oferta de esta institución. La Unidad de Juventud, tras la nueva legislatura local, abarca de 5 a 29 años.

Tres grandes áreas organizativas cubren sus objetivos: área de información y comunicación, área de ocio y tiempo libre y área de programas de formación y educación en valores.

Las entrevistas con *Profesores de Primaria y Secundaria* se han mantenido en distintos momentos de la investigación. En ellas tratábamos de conocer la visión que, desde el punto de vista del profesor, se tiene sobre: el concepto de tiempo libre, valoración del tiempo libre, conocimiento de las actividades de tiempo libre

de sus alumnos, el enfoque del tiempo libre desde la escuela o fuera de ella y la implicación directa que, este tema tiene, desde el área que representa e imparte.

Las entrevistas con *padres* se realizaron de dos formas: de manera individual y en grupos de discusión.

Las individuales estuvieron dirigidas a conocer la conceptualización del tiempo libre y ocio, sus puntos de vista sobre el papel que desempeñan, como padres, en el tiempo libre de sus hijos, la valoración que les merece este tiempo, el conocimiento de la oferta institucional y la implicación educativa de su propio tiempo libre.

Los grupos de discusión se han llevado a cabo en el seno de las reuniones que las directivas de las asociaciones de padres de alumnos mantienen en sus respectivas sedes. Previamente nos pusimos en contacto con los presidentes de seis asociaciones de padres de la capital y de la provincia, con el fin de fijar día y hora para recoger las ideas que, como padres, tienen acerca del tiempo libre.

En cuanto a las entrevistas con expertos en materia de ocio juvenil y profesores de escuelas de tiempo libre, los objetivos se han derivado de la problemática que iba surgiendo en todo el proceso de la investigación.

III.4.- FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

Determinar, dentro del contexto investigador de las Ciencias de la Educación, la fiabilidad y validez de un instrumento, no resulta fácil, debido, principalmente, a las peculiares características de los individuos y a los cambios y fluctuaciones de las mismas.

Somos conscientes de esta dificultad, pero sabemos la importancia que tiene para la investigación el que, con los instrumentos, se obtenga siempre el mismo tipo de medidas, aunque varíen las personas a las que se les aplique —fiabilidad—, y que midan siempre lo que se pretende medir, a lo que llamamos validez o concordancia entre lo medido por los instrumentos utilizados y la realidad que se desea medir.

VALIDEZ

En nuestra investigación, para determinar la validez del cuestionario, se ha utilizado la llamada validez de contenido, a través de tres métodos:

Uno de ellos ha supuesto la experimentación del cuestionario para conocer la comprensibilidad del instrumento por parte de los encuestados. En primer lugar, al aplicar el cuestionario piloto a una muestra de 45 sujetos, se observó la comprensibilidad del mismo al no solicitar explicación o aclaración de las preguntas ninguno de los encuestados. De ello se dedujo que los ítems estaban bien formulados.

Otro de los métodos fue el sistema llamado "juicio de expertos". Se solicitó el criterio de "expertos" o "jueces" para someter los cuestionarios aplicados a la valoración y juicio de personas de credibilidad en una doble vía:

1ª– **En la formulación de las preguntas del cuestionario:** los jueces emitieron su valoración sobre si las preguntas eran entendibles o no a la capacidad de comprensión de los alumnos de 8º de E.G.B. o 2º de E.S.O.

2ª– **Sobre la extensión del cuestionario**: si era largo, corto o si, por el contrario, la extensión era la adecuada.

Hicieron de "expertos" profesores de los centros donde se pasaron los cuestionarios y profesores-orientadores que realizan, en la actualidad, investigaciones con sujetos de estas edades. Fue consultado un total de 30 "jueces", que emitieron su valoración sobre los cuestionarios, en los dos juicios solicitados, dentro de una escala que oscilaba de "muy bien" a "muy mal".

Respecto a la formulación de las preguntas:

Muy bien........	23,4%	==	7
Bien........	53,3%	==	16
Normal........	20,0%	==	6
Mal........	3,3%	==	1
Muy mal........	0,0%	==	0

Respecto al *cómo* están formulados, en su globalidad, los ítems del cuestionario, los expertos coincidieron en un 76,7% en considerarlos bien o muy bien, frente al 3,3% de los jueces que los consideraron mal.

El análisis y juicio de cada uno de los bloques de variables se expresa en la siguiente tabla:

Tabla Nº 6. Valoración del cuestionario. Juicio de expertos.

VALORACIÓN	MUY BIEN		BIEN		NORMAL		MAL		MUY MAL	
BLOQUES	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
V. PERSONAL	28	93,3	2	6,7	0	0	0	0	0	0
V. AMBIENTAL	12	40	10	33,3	7	23,4	1	3,3	0	0
V. EDUCATIVA	10	33,3	14	46,6	4	13,4	2	6,7	0	0
V. CLASE SOCIAL	9	30	17	56,6	2	6,7	2	6,7	0	0
V. TIEMPO LIBRE	8	26,6	14	46,7	6	20	2	6,7	0	0
V. FAMILIA Y TIEMPO LIBRE	6	20	13	43,3	8	26,6	3	10	0	0

Sobre el aspecto de la *extensión* o *amplitud* del cuestionario, los expertos contestaron, sobre una escala de "muy largo" a "muy corto", manifestando las siguientes afirmaciones:

Muy largo........	0,0%	== 0	Largo........	0,0%	== 3
Normal........	76,7%	== 23	Corto........	13,3%	== 4
Muy corto........	0,0%	== 0			

A la vista de estas coincidencias en la comprensión del cuestionario aplicable a los adolescentes y en el juicio de "expertos", donde un 76,7% manifiesta que la amplitud del cuestionario es normal, podemos afirmar, aun con los riesgos que implica este tipo de validación en la investigación de las Ciencias Sociales, que el instrumento reúne ciertos requisitos de validez.

Estos dos métodos de validez vienen complementados por un tercero, el llamado de "concepto" o de "constructo", fundamentado en el extenso conocimiento adquirido, resultante de una adecuada y profunda investigación del campo objeto de estudio, lo que nos permite estar seguros de que el instrumento es válido y eficaz, midiendo lo que tiene que medir, dando respuesta a la necesidad planteada inicialmente.

FIABILIDAD

La fiabilidad de un cuestionario supone conocer la confianza que podemos conceder a las medidas de los instrumentos de medición.

Nos recuerda García Llamas (1986, p. 87) que "la fiabilidad hace referencia a la precisión con que un test, o una prueba, mide, a la concordancia, o al

grado de consistencia entre dos tipos o conjuntos de puntuaciones, halladas de forma independiente; por ello se puede expresar siempre en función de un coeficiente de correlación".

Para obtener la fiabilidad de nuestro instrumento se procedió a calcularla mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cruzando todas las variables entre sí. Este es un método de los denominados de consistencia interna.

Esta técnica no exige elaborar otras formas o pasar el cuestionario más de una vez. Su fundamento está en la relación que guardan todos los ítems del instrumento en sí.

Aplicamos el coeficiente estandarizado cuyo cálculo se basa en la media de las correlaciones entre todos los ítems. Con este procedimiento se obtiene, en primer lugar, la fiabilidad de cada variable con respecto a la totalidad del instrumento y, en segundo lugar, la fiabilidad del instrumento en su globalidad. Por ello pudimos comprobar la adecuación de todo el instrumento.

Los resultados obtenidos oscilan todos entre valores de 0,7812 y 0,8068, puntuaciones que, si bien no están en el grado óptimo, sí son buenas. El coeficiente global del instrumento es de **0,7897**.

III.5.- POBLACIÓN Y MUESTRA

En este punto fundamental de la investigación, una vez estudiadas las variables y descritos los instrumentos utilizables se hace necesario determinar la muestra sobre la que vamos a trabajar, es decir, con quiénes vamos a llevar a cabo la investigación para que, con un exacto rigor científico, se garantice la representación de la población y, consecuentemente, podamos generalizar los resultados.

La Población

Nos referimos al término "población", como García Llamas (1986) lo denomina, entendiendo que describe todos los elementos que tienen una misma característica, o el conjunto finito o infinito de elementos a partir del cual se realizan las observaciones.

Por otra parte, si atendemos a la distinción entre población o universo general y población o universo de trabajo, debemos considerar que:

> "el universo es en general toda la población a la que queremos extender las conclusiones de la muestra, mientras que el universo o población de trabajo son los casos que de alguna manera tenemos consignados y de los que podemos extraer la muestra".
>
> Marín Ibañez (1984, p.167)

Con ello, la población, objeto de esta investigación, estará integrada por aquellos sujetos que reúnan las siguientes características:

– Alumnos/as que cursan 8º de EGB o 2º de ESO.

– Pertenecientes a cualquier centro de la provincia de La Rioja.

– Matriculados en centros públicos o en centros privados.

Para ello necesitábamos la distribución exacta de esa población en los distintos centros públicos y privados de la provincia de La Rioja, por lo que la solicitamos a la Delegación de Educación y Ciencia. Es la que figura en la Tabla Nº 7.

Tabla Nº 7. Distribución de la población de nuestra investigación

COMARCA	LOCALIDAD	COLEGIO	Nº ALUMNOS PRIV.	Nº ALUMNOS PUBL.
LOGROÑO	LOGROÑO	Sagrado Corazón	120	
		Alcaste	24	
		Compañía de María	92	
		Divino Maestro	34	
		Escuelas Pías	120	
		Inmaculado Corazón de María	76	
		Los Boscos	36	
		Paula Montalt	33	
		Ntra. Sra. del Buen Consejo	114	
		Obra Misionera de Jesús y Mª	6	
		Purísima Concepción	31	
		Rey Pastor	62	
		San José	153	
		Seminario Concilar	20	
		Santo Domingo Savio	26	
		I.E.S. Nº2		147
		Bretón de los Herreros		70
		Caballero de la Rosa		94
		Doctores Castroviejo		71
		Duquesa de la Victoria		79
		Escultor Vicente Ochoa		59
		General Espartero		25
		Gonzalo de Berceo		51
		Juan Yagüe		24
		Las Gaunas		32
		Madre de Dios		65
		Milenario de la Lengua Cast.		33
		Obispo Blanco Najera		60
		San Francisco		20
		San Millán		54
		San Pío X		13
		Varia		25
		Vélez de Guevara		35
		Vuelo Madrid-Manila		101
	C.R.A. de AGONCILLO	José Mª de la Vega		43
	ALBELDA	San Prudencio		26
	ALBERITE	Dña. Avelina Cortázar		23
	CENICERO	Gregoria Artacho		27
	FUENMAYOR	Cervantes		22
	LARDERO	Eduardo González Gallarza		23
	MURILLO	D. Eladio del Campo		29
	C.R.A. de NALDA	Divino Maestro		24
	NAVARRETE	Ntra. Sra. del Sagrario		22
	C.R.A. de CAMEROS	Ntra. Sra. de Tómalos		17
	VILLAMEDIANA	Gonzalo de Berceo		19

COMARCA	LOCALIDAD	COLEGIO	Nº ALUMNOS PRIV.	Nº ALUMNOS PUBL.
ALFARO	ALFARO	Amor Misericordioso	26	
		La Salle - El Pilar	49	
		Obispo Ezequiel Moreno		98
	ALDEANUEVA de EBRO	José Luis de Arrese		31
	C.R.A. de CERVERA	Padre Baltasar Álvarez		34
	C.R.A. de IGEA	José Elorza Aristorena		25
	RINCÓN SOTO	Eduardo González Gallarza		38
ARNEDO	ARNEDO	Sagrado Corazón de Jesús	80	
		Antonio Delgado Calvete		60
		La Estación		51
	AUTOL	Alberto Martín Gamero		49
	C.R.A. QUEL	Sáenz de Tejada		26
CALAHRRA	CALAHORRA	La Milagrosa	36	
		San Agustín	36	
		San Andrés	34	
		Santa Teresa	71	
		Ángel Oliván		28
		Aurelio Prudencio		63
		Quintiliano		35
	PRADEJÓN	José Ortega Valderrama		24
STO DOMINGO	STO DOMINGO	Sagrados Corazones	52	
		Beato Jerónimo Hermosilla		71
	C.R.A. EZCARAY	San Lorenzo		17
HARO	HARO	Compañía de María	44	
		Ntra. Sra. de la Vega		87
		San Felices de Bilibio		48
	C.R.A. de CASALARREINA	José Mª Mendoza Guinea		19
NÁJERA	**C.R.A. de SAN VICENTE**	San Pelayo		32
	NÁJERA	Ntra. Sra. de la Piedad	23	
		San Fernando		28
		Sancho III El Mayor		55
	C.R.A. de BADARÁN	Conde de Badarán		26
	BAÑOS RÍO TOBÍA	San Pelayo		33
	C.R.A. de URUÑUELA	San Calixto y Santa Paula		17

Además de los CRAs, existen centros que concentran a alumnos de localidades limítrofes, este es el caso de Nájera, Murillo, Santo Domingo y Alberite.

Como puede apreciarse, en la distribución de la tabla Nº 8 figura la población según las características expuestas anteriormente: alumnos/as que cursan 8º de EGB o 2º de E.S.O. y tipo de centro. El total de la población o universo de trabajo es de 3.726 adolescentes. Por ello, se considera que la *amplitud de la población es finita*, ya que así se considera a aquellas poblaciones hasta un máximo de 100.000 casos.

Tabla Nº 8. Población de alumnos de 8ºde E.G.B. de La Rioja -Curso 94/95

	PÚBLICOS	PRIVADOS
PROVINCIA	1.270	451
LOGROÑO	1.058	947

La muestra

Consideramos la muestra como:

> "una parte o subconjunto de la población, en la cual están representadas las características del universo general y que son relevantes para la investigación".
>
> UNED (1981)

Para organizar la muestra tenemos en cuenta que cumpla los requisitos de la definición anterior que, al mismo tiempo, proporcionará las mayores garantías de representatividad de la población. El procedimiento fue el siguiente:

Tipo de muestreo.

La amplitud de la población o el universo de trabajo sobre el que vamos a investigar asciende a un total de 3.726 sujetos y, como consecuencia, la muestra la hemos seleccionado procurando utilizar los métodos y técnicas más adecuados a las características de una población finita. El tipo de muestreo utilizado responde a las características siguientes:

– Es un muestreo **probabilístico o aleatorio por conglomerados, polietápico o estratificado.**

a) **Probabilístico o aleatorio**, porque conocemos la probabilidad de que cada elemento está incluido en la muestra.

b) **Por conglomerados**, porque no se han tomado elementos aislados, sino grupos o colectivos de individuos. Nuestro proceder fue:

* Comunidad Autónoma de La Rioja.

* Provincia La Rioja, única por ser comunidad uniprovincial.

* Localidad.

* Centro escolar.

c) **Polietápica o estratificada,** porque consta de varias etapas o estrados y en cada uno de ellos, cada elemento no puede pertenecer a más de un grupo:

* Centro Escolar.

* Tipo de Centro: Público/Privado

* Ambiente del Centro: Rural/Urbano.

* Sexo: Varón/Mujer.

Es necesario hacer constar que el rigor, en cuanto a la selección de la muestra, ha sido extremado, ya que sólo se aprovecharon aquellos sujetos que tenían en el cuestionario totalmente contestados los datos correspondientes al rendimiento académico y a las pruebas de madurez intelectual. Todo ello, a pesar de ir en detrimento del tamaño de la muestra, como podemos apreciar en las tablas correspondientes, produce una ganancia en fiabilidad respecto a los resultados de la investigación.

Tabla Nº 9. Distribución de la muestra

	PÚBLICOS	PRIVADOS
PROVINCIA	343	140
LOGROÑO	400	166

Finalmente, la muestra ha quedado seleccionada según las siguientes etapas:

1- Comunidad Autónoma de La Rioja.

2- Ambiente de centro: urbano, rural.

3- Tipo de centro: privado, público.

4- Nivel: 8º de EGB o 2º de ESO.

5- Sexo: masculino, femenino.

Tabla Nº 10. Distribución de la muestra prevista y real por centros

LOCALIDAD	COLEGIO	MUESTRA PREVISTA	MUESTRA REAL
LOGROÑO	Ntra. Sra. del Buen Consejo	114	104
	Rey Pastor	62	62
	Bretón de los Herreros	70	50
	Doctores Castroviejo	71	68
	Duquesa de la Victoria	79	74
	Juan Yagüe	24	16
	Madre de Dios	65	64
	San Pío X	13	11
	Varia	25	24
	Vuelo Madrid - Manila	101	93
MURILLO	Don Eladio del Campo	29	28
NAVARRETE	Ntra. Sra. del Sagrario	22	21
ARNEDO	Sagrado Corazón de Jesús	80	78
CALAHORRA	Aurelio Prudencio	63	59
STO	Beato Jerónimo Hermosilla	71	67
DOMINGO	Compañía de María	44	41
HARO	Ntra. Sra. de la Vega	87	79
	San Pelayo	32	34
SAN VICENTE	Ntra. Sra. de la Piedad	23	21
NÁJERA	Sancho III El Mayor	55	55
TOTAL SUJETOS DE LA MUESTRA		1.130	1.049

Tamaño de la muestra.

a) *Amplitud del universo:* Como ya expresamos anteriormente, partimos de una **población finita** (menos de 100.000 casos) y nuestro universo de trabajo concretamente es de 3.726 sujetos, de 8º de EGB y 2º de ESO de la Comunidad Autónoma de La Rioja. A partir de aquí vamos a determinar el tamaño de la muestra para que cumpla la condición de representatividad exigible como garantía para la buena marcha del proceso de esta investigación. Por todo esto, hemos de conocer y tener en cuenta una serie de datos, que van a ser los que, en definitiva, determinen el tamaño de la muestra. Se trata de:

b) *Nivel de confianza.* Con ello, conoceremos el porcentaje de muestra cuyos datos estadísticos coinciden con los parámetros de la población total. En investigaciones de este tipo, es normal optar por un nivel de confianza del 95,5%, lo cual indica que el 955/1000 de la población se encontraría incluida en la mues-

tra a partir de la media, o sea, que existe una probabilidad de un 955 por mil de que los resultados de la muestra coincidan con los de la población total.

En nuestra investigación hemos previsto, sin embargo, un nivel de confianza del 99,7%, es decir, una probabilidad de 977/1000, que supondría, según las tablas de Sierra Bravo (1983) para la determinación de una muestra, 1.539 sujetos. Pero para encontrar el número exacto de la muestra necesitamos conocer el error de estimación.

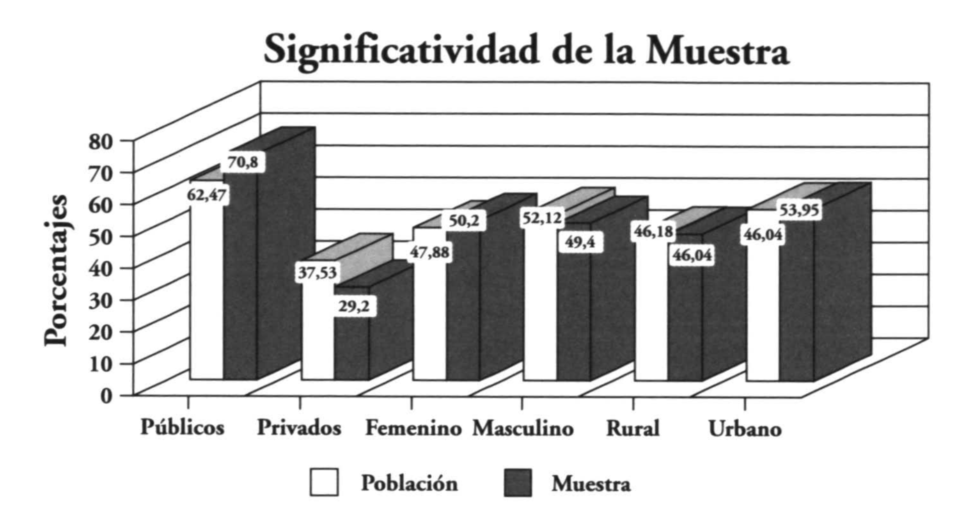
c) E*rror de estimación.* Con este dato conoceremos cuál es el máximo error tolerable con el que podemos trabajar, y que, como es obvio, a mayor error de estimación, el volumen de la muestra es menor y viceversa. En investigaciones de este tipo, el máximo error tolerable suele ser de +/- 5 sigmas, según las tablas de Sierra Bravo (1983). Así, para el universo de trabajo de 3.726 sujetos, según las mencionadas tablas y para un error de estimación de +/- 3 sigmas, con un nivel de confianza del 99,7% (como decíamos en el párrafo anterior), supone una muestra de 1.539 sujetos, o bien, para el mismo nivel de confianza del 99,7% y un error de estimación de +/- 4 sigmas, la muestra se sitúa en 1.041 sujetos.

Por último, es necesario conocer de la muestra la proporción en que se encuentra, en el universo de trabajo, la característica de la que tratamos a continuación:

d) *El tanto por ciento del carácter que estudiamos: "p y q".*

En esta investigación en la que, como hemos visto, existen variables tales como sexo, ámbito, tipo de centro, etc., conseguir que la proporción de dichas variables sea la misma es muy difícil; pero puede verse en el gráfico explicativo de la significatividad de la muestra que ésta se da en cuanto a las variables sexo y ámbito, mientras que en la variable tipo de centro hay sólo una aproximación hacia la igualdad en el porcentaje.

Gráfico Nº 13. Significatividad de la muestra



No obstante, y para evitar una posible mezcla de probabilidades, a pesar de que esto suponga el tener que aumentar el tamaño de la muestra, hemos tomado la proporción del 50% que supone la opción más desfavorable que, de no conocer la proporción, es la más segura, según confirma Marín Ibáñez (1984, p. 179). Esto supone que p= 50/100 y, por consiguiente, "q" tiene el mismo valor.

Por todo lo expuesto, podemos decir que la amplitud de la muestra estará determinada por los condicionantes siguientes de la misma:

- Una población finita de 3.726 sujetos.
- Un nivel de confianza del 99,7%.
- Un error de estimación de +/- 4 sigmas.
- Una probabilidad de "p" y "q" igual al 50%.

Le correspondería una muestra cuyo tamaño sería de 1.041 sujetos.

Teniendo en cuenta que nuestra muestra definitiva quedó fijada en 1.049, podemos trabajar con las garantías suficientes de representatividad de la misma respecto a la población, es decir, con un nivel de confianza del 99,7%, con un margen de error de +/- 4 sigmas para una probabilidad de "p" y "q" del 50%.

III.6.– TRATAMIENTOS ESTADÍSTICOS APLICADOS

Los tratamientos estadísticos aplicados en esta investigación se han orientado claramente en dos vertientes: la cualitativa a través de la técnica del análisis de contenido, y la cuantitativa, cuyos cálculos se han realizado con la ayuda de un paquete de programas estadísticos, el Statistickal Package Sciences (SPSS).

III.6 1.– ANÁLISIS DE CONTENIDO

Entre las técnicas utilizadas en nuestra investigación se ha realizado un análisis de contenido de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) y de los elementos curriculares de las diferentes áreas que conforman la Educación Primaria y Secundaria.

Esta técnica nos permitirá realizar una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de la presencia de nuestro tema de estudio —tiempo libre y ocio— en el marco de la Legislación Educativa.

Para ello, de las dos modalidades, principalmente, que admite esta técnica de análisis de contenido (la comparativa, en la que el contenido analizable se compara con algún modelo o referencia ya dada, y otra productiva, donde se estudia un tema o producción en sí mismo), nos centraremos en esta última y, más concretamente, nuestro caso estudiará y analizará el tiempo libre y ocio, tanto de forma manifiesta como latente, en la legislación del Sistema Educativo actual, así como en los aspectos curriculares que constituyen las distintas etapas y áreas educativas, revelando las actitudes y los valores puestos en juego sobre nuestro tema.

Por otra parte, este procedimiento nos permitirá categorizar una serie de datos escritos con el fin de clasificar y tabular la información en torno a nuestro objetivo.

Así pues, a la hora de establecer las categorías de nuestro análisis, hemos optado por identificarlas a través de unos aspectos generales con carácter de exhaustividad y exclusión definiendo de esta forma nuestro Universo de contenido (U) y otros más específicos orientados a un enfoque concreto y pertinente a nuestro tema de tiempo libre, lo que supondría la partición de (U) como reflejo directo de toda la teoría y del problema bajo estudio.

III.6.2.– NIVEL DESCRIPTIVO

Los datos han sido tratados, en principio, a este nivel, el más simple, aunque no menos importante, que permite, una vez depurados los datos, proceder al análisis descriptivo, para conocer las características del estudio.

Analizamos, en primer lugar, las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida para los análisis posteriores.

Con tal fin, y desde el campo univariable, hemos utilizado las medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad para saber cómo se agrupan los datos.

III.6.3.– NIVEL INFERENCIAL

La estadística inferencial delimita qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no.

Fijamos un nivel de confianza del 95 por ciento para las afirmaciones que se realizan. En aquellos casos en que este nivel se rebasa, lo indicamos oportunamente.

El estadístico usado en este nivel ha sido el *Análisis de varianza de Kruskall-Wallis*. Para variables medidas por rangos, es la prueba más eficiente, especialmente para K muestras independientes.

Es la alternativa buena al análisis de varianza para datos no paramétricos, ya que las pruebas de homocedasticidad indicaban no realizar procedimientos paramétricos.

III.6.4.– NIVEL MULTIVARIABLE

Dado el complejo número de variables utilizadas aplicamos el *Análisis factorial* que permite sintetizarlas para comprender mejor los objetivos del estudio.

Como se trata de resumir la información que contenía la matriz de datos de todas las variables, aplicamos el análisis factorial con la técnica de extracción denominada de componentes principales. Esta técnica permite aglutinar, desde la matriz de correlaciones, los componentes o factores que explican la varianza total.

Describe aspectos observables y no hace suposiciones sobre estructuras influyentes, pero no observables. Así, las variables que han aportado mayor peso

en estos factores determinan aquellas características que definen mejor el modelo buscado.

Tres son los pasos seguidos en el análisis factorial:

1º. Cálculo de la matriz de correlaciones entre todas las variables.

2º. Extracción de los factores necesarios para representar los datos.

3º. Rotación de los factores con el método de Varimax para facilitar su interpretación.

El *Análisis discriminante* lo hemos utilizado para averiguar qué variables de las estudiadas son las que mejor definen a los adolescentes. Para llevar a cabo estas selecciones hemos empleado el *procedimiento stepwise.*

Este procedimiento selecciona las variables paso a paso, de forma que aquellas con un nivel de tolerancia (el grado de asociación lineal entre las variables independientes) bajo, no entran en el análisis. Conseguimos un procedimiento "más fino" en su apreciación, porque variables formadas en el proceso por transformación de otras no son seleccionadas.

El procedimiento de aplicación del análisis lo llevamos a cabo siguiendo los siguientes puntos:

1º. Selección del grupo de variables para someter a análisis.

2º. Determinación del número de funciones discriminantes, lo que haremos en relación con los grupos que se estudien. Esta relación se plantea restando 1 al número de grupos en el análisis.

3º. Extracción e interpretación de los coeficientes de las funciones discriminantes.

4º. Distribución gráfica de los puntajes para comprobar la situación de los grupos centroides. La superposición que se obtenga nos indica la intensidad de la diferencia apuntada, la marcha o poca claridad en el perfil.

5º. La rotación de los ejes discriminantes que mejora la interpretación de las variables más características.

6º. Comprobación de la significatividad del proceso a través de los porcentajes de varianza explicada en las discriminaciones y la prueba M. de Box que nos indica la igualdad o desigualdad entre las matrices de varianzas-covarianzas y, con ello, la significación del análisis en su conjunto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS

"Toda la ciencia positiva se ha edificado sobre el análisis y siempre, sin excepción, ha empezado por él".

Iván P. Pavlov

JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN

Trataremos de analizar, por medio de los estadísticos pertinentes, las relaciones existentes entre todas aquellas variables objeto de esta investigación.

Con ello pretendemos, como dice Fox (1981, p. 173),

1º) Describir las características principales de un conjunto de datos muestrales.

2º) Saber qué nos dicen esas estadísticas muestrales acerca de los parámetros o características de la población.

3º) Conocer si existe relación entre las variables objeto de estudio y, si existe, en qué sentido y con qué magnitud de relación.

4º) Elaborar una base para predecir el comportamiento futuro de los nuevos grupos.

De ahí que nuestra investigación sea *Descriptiva —Explicativa— Predictiva*, pues, al mismo tiempo que se hace una descripción de la estructura de las variables a estudiar y una explicación de las relaciones existentes entre ellas, se controlan las mismas con el fin de poder discriminar y predecir aquellos alumnos que, al realizar determinadas actividades de tiempo libre y vivirlas con cierta actitud, obtienen un rendimiento mayor o menor en la escuela; sin olvidar, al mismo tiempo, la situación personal, ambiental, económica y sociocultural de la familia.

Las áreas curriculares implicadas en la medida del rendimiento son:lengua, matemáticas, ciencias, idioma, sociales, artística y educación física; es, a través de ellas, como se obtiene el rendimiento global. Dado que las relaciones entre variables independientes o intervinientes con las diferentes áreas curriculares coinciden con las relaciones obtenidas entre las mismas variables y el rendimiento global, los sucesivos análisis relacionales tomarán como variable dependiente, únicamente, el "rendimiento global". Con ello evitaremos repetir conceptos similares.

Se presenta un análisis de contenido sobre el tratamiento que hace del tiempo libre la actual Reforma Educativa, un análisis de primer nivel o descriptivo de todas y cada una de las variables objeto de nuestro estudio, un análisis inferencial basado en un contraste de variables a través del estudio de las correlaciones y un análisis bivariable; se analiza una de las pruebas no paramétricas para el análisis de varianza unidireccional, concretamente la de Kruskall-Wallis; por último, realizamos un análisis multivariable que nos permite comprobar y analizar la incidencia que tiene un grupo de variables sobre el rendimiento académico, al mismo tiempo que confirmamos cuál es el que discrimina mejor los logros académicos; para ello llevamos a cabo un análisis discriminante a través de la prueba Lambda de Wilks y un análisis factorial que nos permite recoger y sintetizar, de manera simplificada y bajo una/s estructura/s latente/s, toda la información anterior.

IV.1.– ANÁLISIS DE CONTENIDO

IV.1.1.– EL TIEMPO LIBRE Y OCIO EN LA REFORMA EDUCATIVA. SELECCIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Para llevar a cabo el análisis de contenido de los planteamientos que, sobre los temas de ocio y tiempo libre, hace la reforma educativa, se han extraído de los diferentes contextos curriculares todas aquellas frases que, implícita o explícitamente, reflejan o contienen el tema del tiempo libre o del ocio. Se identificaron las siguientes categorías generales:

Educación Personalizada - Educación Permanente - Educación No formal - Educación Informal - Tiempo Libre y Ocio

Dentro de la categoría Tiempo Libre y Ocio se hizo una subclasificación que atiende y se concreta en los diferentes aspectos estudiados del tiempo libre y ocio siguientes:

– Transmitir y valorar la cultura popular

– Fomentar el espíritu social

– Cultivar la creatividad

– Despertar aficiones y gustos

– Crear hábitos como fuente de placer

– Desarrollar el espíritu crítico

– Disfrutar, divertirse

– El tiempo libre como calidad de vida

Dados los objetivos de nuestra investigación, se atiende, únicamente, a los elementos de análisis siguientes:

* Directrices de la LOGSE en cuanto a
 * Fines
 * Etapa

* Análisis de las distintas ÁREAS, atendiendo a
 * la introducción
 * los objetivos
 * los contenidos:
 - Conceptuales
 - Procedimentales
 - Actitudinales

IV.1.2.– ELABORACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Analizar la presencia del tiempo libre y del ocio en la nueva legislación educativa supone encontrar la base referencial, extraída de documentos informativos y legales, de todo aquello que permita una aproximación a nuestro tema objeto de estudio.

Las cinco categorías de análisis identificadas son:

1.– Educación personalizada:

Siguiendo a García Hoz (1981, pp. 32-33), el fin de la educación personalizada es "la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida", por lo que, en esta categoría, trataremos de recoger aquellas ideas del actual sistema educativo que permitan el ejercicio de la libertad como ***autonomía*** personal, la diferenciación con las demás personas a través de la ***singularidad*** en su expresión, creatividad, actitudes propias; así como, la capacidad de convivir con los demás o ***apertura***.

2.– Educación permanente:

En esta categoría recogemos todas aquellas ideas que convierten a la educación en un instrumento de "*autorrealización humana*", al hacer que toda la vida sea un proceso formativo; de manera que no se circunscriba al ámbito escolar como espacio, ni se limite a la edad escolar como tiempo.

3.– Educación no formal:

La educación intencional recibida en instituciones educativas puede complementarse con la de otras instituciones que, sin ser escolares, se han creado para satisfacer determinados objetivos. Con esta categoría queremos conocer en qué medida el actual sistema educativo fomenta la utilización de estos procesos no formales.

4.– Educación informal:

La educación formal puede propiciar y ayudar a que todo lo que rodea a la vida de la persona produzca sus efectos educativos positivos. Recogemos aquí todo lo propugnado por el sistema educativo en cuanto a la educación informal.

5.– Tiempo libre y ocio:

Somos conscientes de que la persona se forma tanto en la escuela como fuera de ella. ¿De qué manera el sistema educativo se responsabiliza del tiempo libre? ¿Educa para el tiempo libre? ¿Qué aspectos del tiempo libre fomenta el sistema educativo? Para esta última pregunta se han seleccionado unas subcategorías que expresamos a continuación.

IV.1.3.– SUBCATEGORÍAS DEL TIEMPO LIBRE Y OCIO

Hemos seleccionado aquellos aspectos de documentos base, disposiciones, intencionalidades y orientaciones que, dando una respuesta educativa, adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro, preparan al alumno para una mejor utilización de su tiempo libre.

Al analizar las referencias que la L.O.G.S.E. presenta en materia de tiempo libre, observamos que hacen alusión a diferentes aspectos del tiempo libre constituyendo las ocho subcategorías que exponemos:

5.1.– Transmitir y valorar la cultura popular:

La escuela debe recoger el acervo cultural y hacerlo valorar en sus propios alumnos, participando y contribuyendo a su expansión.

5.2.– Fomentar el espíritu social:

En esta subcategoría pretendemos recoger todo lo propugnado por la legislación educativa que dé respuesta a cómo la escuela pretende preparar a sus

alumnos en los valores sociales, de convivencia y, en definitiva, su inserción en la sociedad.

5.3.– Cultivar la creatividad:

¿Fomenta o cultiva la escuela la capacidad creadora de cada individuo en todos los niveles? Pensamos que la escuela ha de ser un taller vivo y permanente de donde partan las iniciativas del tiempo libre.

5.4.– Despertar aficiones y gustos:

Se pretende, con esta subcategoría, advertir sobre todo aquello que posibilite al ser humano "autorrealizarse": amar la naturaleza y recrearse en ella, educar el gusto y la sensibilidad por la música, la lectura, el deporte, el arte, etc., de manera que se sepa discernir todas las invasiones propagandísticas.

5.5.– Crear hábitos como fuente de placer:

Hacer que se cultiven las aficiones y gustos con cierta regularidad y constancia; al mismo tiempo que crear hábitos como fuente de placer y afán de superación.

5.6.– Desarrollar el espíritu crítico:

La educación ¿de qué forma estimula al alumno a que enjuicie los hechos por sí mismo? ¿Fomenta que el alumno sea portador de criterios que debe saber defender y someter a crítica, sabiendo actuar con la capacidad de escucha y respeto que merecen los demás? Hoy, más que nunca, se hace necesario atender al mundo de los valores puestos en el diálogo y la autenticidad de las personas.

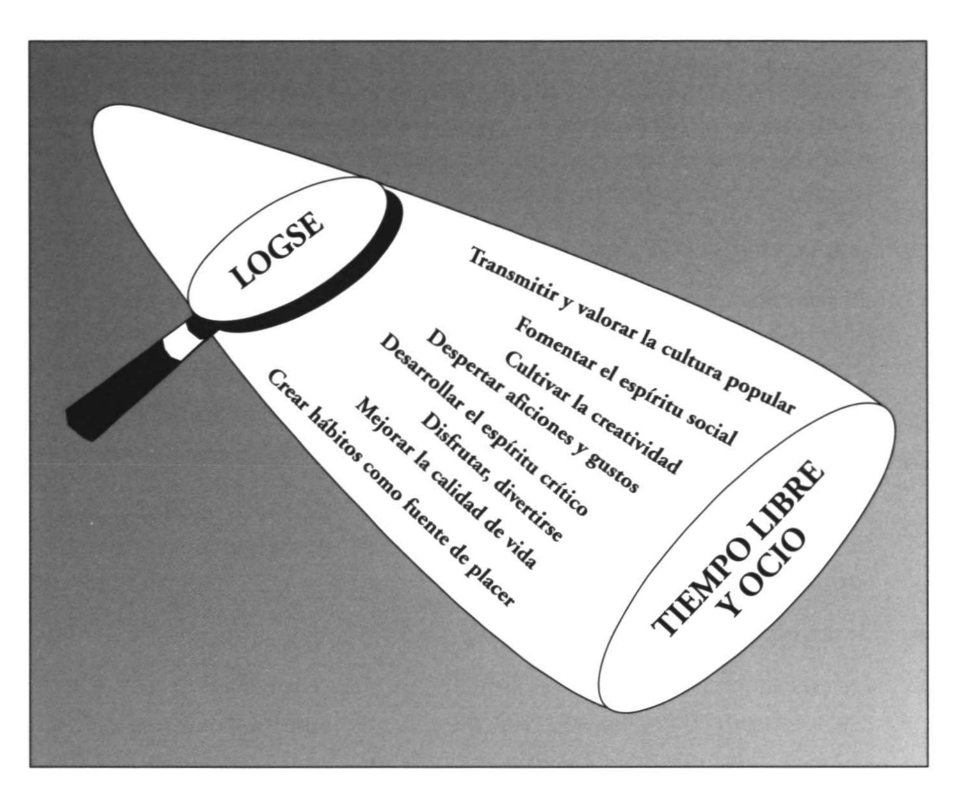
5.7.– Disfrutar, divertirse:

En esta categoría pretendemos recoger aquellas frases que aluden a aprendizajes gratificantes, que producen satisfacción y diversión, que responden a intereses, necesidades y aptitudes de los adolescentes, de manera que les permitan seguir disfrutando en su tiempo libre.

5.8.– Mejorar la calidad de vida:

La educación propugna una calidad de vida que se traduce en bienestar personal y social, lo que supone sentirse a gusto consigo mismo y con el ámbito y sociedad a la que pertenece.

Gráfico Nº 14. Subcategorías de ocio y tiempo libre



IV.1.4.– CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

Con las categorías descritas se procedió a su cuantificación a través de unas unidades de registro, que será la frase o conjunto de ellas con significado en torno a un tema o categoría determinada (Bardin, 1986). Se contará el número de referencias en cada categoría.

Al presentar nuestros resultados queremos con ello cubrir un triple fin. Por una parte, pretendemos analizar y valorar el tratamiento que reciben las distintas áreas curriculares desde el punto de vista del tiempo libre y ocio; por otra, poder contrastar, posteriormente, estos resultados con las entrevistas surgidas con los profesionales de la educación como encargados de llevar las directrices educativas a su práctica; y, por último, queremos que sirvan de instrumento de reflexión a los propios profesores y educadores sobre su práctica educativa en materia de ocio.

Iniciamos la presentación de los datos de este análisis con una tabla de frecuencias que nos permite tener una primera aproximación del tratamiento que la legislación educativa ofrece sobre el tiempo libre.

Posteriormente analizamos cada una de las categorías y subcategorías con el fin de conocer la importancia que, desde la educación formal, se le otorga al tema del tiempo libre y ocio en nuestros adolescentes.

Tabla de frecuencias

La tabla que a continuación presentamos recoge la frecuencia con que aparecen, en cada uno de los apartados del currículo de Primaria y Secundaria, los aspectos referidos a las diferentes categorías y subcategorías identificadas, con el fin de analizar la presencia del tiempo libre y ocio en la legislación educativa. Nos permite conocer cuatro tipos de información:

– Cuáles son las áreas que tienen mayor o menor relación con el tema del tiempo libre.

– Qué aspectos del tiempo libre sobresalen, principalmente, en el currículo escolar; con qué magnitud y cuáles no aparecen en el contexto.

– Si existe una diferenciación en el enfoque que se da al tiempo libre y ocio de las dos etapas —Primaria y Secundaria—.

– Qué elementos curriculares —objetivos, contenidos, evaluación, introducción y orientaciones al área— tienen mayor peso en el tema del tiempo libre.

La decisión de utilizar una matriz bidimensional para mostrar nuestros datos se debe a que pensamos que nos puede proporcionar una información ordenada de forma simultánea; así como, por la necesidad de utilizarla para la cuantificación de las categorías.

En el eje de abscisas se encuentran las generalidades que ofrece la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo —LOGSE— y las diferentes áreas del currículo que han tenido relación con el tema de trabajo —el tiempo libre y ocio. Se observará la falta de muchas de estas áreas, consideradas de gran importancia en el currículo; ello es debido a la falta de relaciones con el tema de estudio.

En el eje de ordenadas aparecen las distintas categorías y subcategorías identificadas.

En cada una de las áreas curriculares se ha consignado la introducción al área *(In)*, los objetivos *(Ob)* y los contenidos *(Con)*.

Los resultados se ofrecen en la siguiente tabla Nº 11

Tabla Nº 11. Frecuencia de las categorías de tiempo libre en el currículo escolar.

ELEMENTOS		LOGSE			AREAS																						TOTAL
CATEGORÍAS		FINES	ETAPA		CTO. MEDIO			ARTÍSTICA			LENGUA			ED. FÍSICA			IDIOMA			TECNOLOGÍA			OPTATIVAS			MEDIDAS	
			PRIM	SECUN	In	Ob	Con	In	Ob	Con	In	Ob	Con	In	Ob	Con	In	Ob	Con	In	Ob	Con	In	Ob	Con		
EDUCACIÓN PERSONALIZADA		2	1	1	1		1																				5
EDUCACIÓN PERMANENTE		2		1																							3
EDUCACIÓN NO FORMAL		2																									4
EDUCACIÓN INFORMAL								1		1	2	1	1					1	1							2	8
TIEMPO LIBRE Y OCIO			1				6			2				9	1	1		1			1						23
	TRANS/VALORAR LA CULTURA POPULAR	2		1		1	2	1	2	4	2	2	1	2				1								1	22
T	FOMENTAR EL ESPÍRITU SOCIAL	4	1	2		1	2	1	1	3		1		6	1									1		1	24
L	CULTIVAR LA CREATIVIDAD	1	2				2			1	2		3	3											1		15
Y	DESPERTAR AFICIONES Y GUSTOS		1	3		2	3	7	1				3	3									1				24
O	CREAR HÁBITOS COMO FUENTE DE PLACER	1	1					2	1		3	2	2	1													13
C I	DESARROLLO DEL ESPÍRITU CRÍTICO	1	1	1				1		1			3	2							1	1		3			15
O	DISFRUTAR		2	5		2	3	2	2	6	2	1	1	6	1			1	1		1		1	2	2		41
	CALIDAD DE VIDA		1				1	1	2	1				4								1					11
		15	11	14	--	6	20	16	9	19	11	7	14	36	3	1	--	4	2	--	3	2	2	6	3	4	208

IV.1.5.– SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Al analizar el conjunto de la tabla Nº 11, observamos que existen al menos tres áreas: Artística, Educación Física y Lengua, cuyos objetivos, contenidos y orientaciones de área, ofrecen matices notables en nuestro tema objeto de estudio “el tiempo libre y ocio”.

De las 208 referencias encontradas en los documentos analizados, más de la mitad corresponden a las áreas de Artística, Educación Física y Lengua, con 44, 40 y 32 citas, respectivamente.

En efecto, estas áreas están muy relacionadas con actividades de tiempo libre, como las manualidades, actividades musicales, deportivas y de lectura.

Entre los contenidos de área recogidos, prevalecen los actitudinales.

En el gráfico siguiente Nº 15 destacamos la proporción de referencias al tiempo libre existentes en la legislación y en las áreas curriculares.

Gráfico Nº 15. Referencias al tiempo libre en la LOGSE

El Tiempo Libre en la LOGSE

25
20
15
10
5
0

19,3 12,5 21,2 15,4 19,3 2,8 2,4 5,2 1,9

Legislación · Cto. Medio · Artística · Lengua · Ed. Física · Idioma · Tecnología · Optativas · Medidas

Como consecuencia de este análisis, podemos decir que las directrices educativas actuales tienen un marcado carácter de educación para el tiempo libre, en parte originado por los cambios y transformaciones sociales, políticas y tecnológicas.

Las aportaciones e innovaciones que, desde nuestro punto de vista, ofrece el nuevo Sistema Educativo en materia de ocio y tiempo libre se resumen en los siguientes puntos:

Es necesario ***educar en:***

– La **valoración** del patrimonio natural, cultural y artístico como fuente de enriquecimiento cultural, que permita descubrir y conocer nuevos campos para gozar de un ***OCIO CULTO.***

– El **fomento** de hábitos de comportamiento democrático, que permita un desarrollo social y participativo para llegar a conseguir un ***OCIO COMUNITARIO Y COMUNICATIVO.***

– El **cultivo** de la creatividad, que conduzca a provocar un ***OCIO CREADOR E INNOVADOR.***

– El **desarrollo** de la sensibilidad y estética, que despierte aficiones y gustos como aspectos importantes en la autorrealización, disfrute y placer personal, llegando a un ***OCIO RECREATIVO.***

– La **creación** y cultivo regular y constante de hábitos como fuente de placer, afán de superación y desarrollo personal, generando un ***OCIO INTERNO.***

– El **desarrollo** de un espíritu crítico y reflexivo, que permita ser uno mismo y no producto de la moda y la alienación, para vivir un ***OCIO PROPIO Y PERSONAL.***

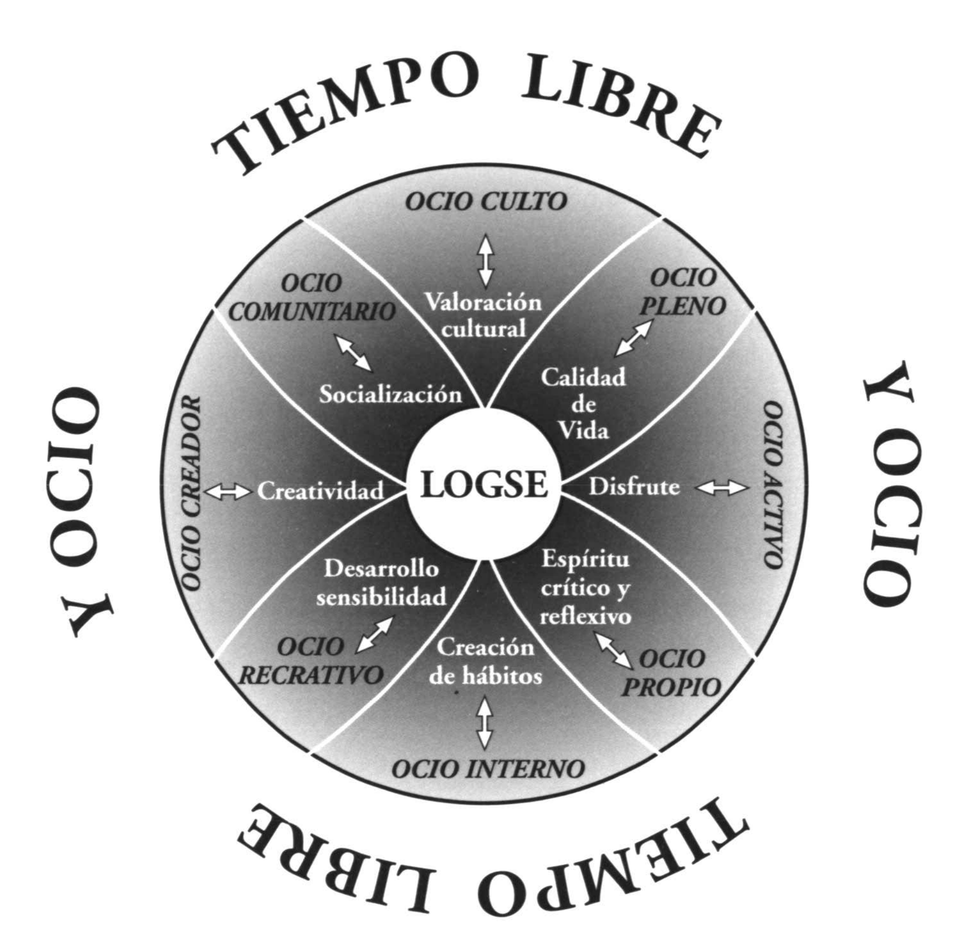
– **Iniciativas** escolares gratificantes, que, respondiendo a intereses, necesidades y aptitudes de los adolescentes, permitan ser ampliadas en el tiempo libre disfrutando de un ***OCIO ACTIVO.***

– **Planteamientos** que busquen, para el educando, un estar a gusto consigo mismo, alcanzando el bienestar personal y social como calidad de vida y como aspectos de un ***OCIO PLENO Y EQUILIBRADOR.***

En definitiva, es necesario potenciar, desde la escuela, un ocio rico que permita la formación integral de la persona.

Como resumen, ilustramos en el gráfico siguiente Nº 16 las principales aportaciones del nuevo Sistema Educativo y la LOGSE en materia de tiempo libre.

Gráfico Nº 16. Aportaciones de la LOGSE en materia de tiempo libre



IV.2.– ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES

Con el análisis descriptivo de todas y cada una de las variables que intervienen en nuestra investigación, queremos describir las características del conjunto de datos muestrales. Para ello, este estudio se ha realizado teniendo en cuenta los tres tipos de variables que intervienen en la investigación: variables independientes complementarias, variables intervinientes y variable dependiente —rendimiento académico—.

A) Variables de tipo personal, ambiental, educativa y clase social

Esta investigación se ha llevado a cabo con alumnos de 8º de E.G.B. ó 2º de E.S.O., la mayoría de los cuales son de 14 años (81,1 por ciento). Los de edades superiores, repetidores de algún curso, suponen el 17,9 por ciento. El 1 por ciento restante coincide con los alumnos de 7º de E.G.B. que comparten aula con los de 8º en un centro rural.

En cuanto al sexo, los varones constituyen un 49,5 por ciento frente al 50,4 por ciento de las niñas.

La mayor parte de los sujetos presenta una madurez intelectual normal (40 por ciento); los que se encuentran un tanto por encima de lo normal o algo por debajo integran un 26,7 y 18,9 por ciento, respectivamente; mientras que los extremos superior e inferior forman el 8,4 y 6 por ciento, respectivamente, lo cual se corresponde con una distribución normal.

La distribución según su lugar de residencia es equitativa: en la capital el 49,5 por ciento y el resto en la provincia o ámbito rural. Estudia en centros públicos el 70,7 por ciento y en centros privados concertados, el 29,3 por ciento.

La mayoría de alumnos/as sigue el curso correspondiente a su edad (81,4 por ciento), mientras que suponen pequeños porcentajes los que han repetido algún curso; de estos destacan, principalmente, los que repiten 8º de EGB (4,7 por ciento), 7º (4,4 por ciento) y 6º (4,2 por ciento).

Aunque pequeños, son significativos los datos de los que repitieron 2º de E.G.B. (1,7 por ciento) y 5º de EGB (2,1 por ciento) que se corresponden con final de ciclo.

Los adolescentes no dedican mucho tiempo al estudio diario: emplea entre 1 y 2 horas el 41,4 por ciento; el 26,5 por ciento lo hace entre 2 y 3 horas y les siguen aquellos que estudian menos de 1 hora (19,6 por ciento).

El 66,9 por ciento de los alumnos manifiesta tener algún tipo de dificultad al hacer los deberes, frente al 20,6 por ciento que no lo tiene. Un 12, 8 por ciento afirma que, aun costándole mucho tiempo, consigue llegar a realizar bien sus trabajos.

Al 14,4 por ciento de los alumnos le ayudan mucho sus padres que están muy pendientes de ellos; otros manifiestan que reciben esta ayuda a ratos (25,8 por ciento) y en un 34,4 por ciento de los casos no los necesitan para hacer sus trabajos.

El 65,7 por ciento de alumnos no necesita ayuda del profesor particular. Un 10,4 por ciento recibe este tipo de ayuda porque ha suspendido, mientras que esta misma proporción dice necesitarlo realmente para hacer sus deberes (10,8 por ciento). El tiempo invertido en esta ayuda oscila, entre una hora diaria (16,6 por ciento) y una hora tres días por semana (10,9 por ciento).

Para conocer el nivel de estudios de los padres adoptamos la siguiente clasificación:

1. No ha ido a la escuela
2. Estudios primarios (Graduado escolar)
3. Bachiller o Formación Profesional
4. Estudios Medios. Diplomados
5. Estudios Superiores. Licenciados

De los datos obtenidos se desprende que la mayoría de los padres (padre y madre) tiene estudios primarios (graduado escolar, certificado de estudios, E.G.B.): un 58,4 por ciento en los padres y más elevado en las madres, con un 63,1 por ciento.

No ocurre los mismo con la relación de padres con estudios de Bachillerato o Formación Profesional, que es ligeramente superior en los padres (22,1 por ciento), frente a las madres (20 por ciento). Igualmente, existen más padres con estudios superiores, 6,5 por ciento, que madres con este nivel educativo, 4 por ciento.

Sin embargo, no hay diferencias entre la proporción de padres y madres que no han estudiado (4,4 por ciento).

Por lo que se refiere a los estudios medios de los padres, no existen diferencias apreciables (8,6 por ciento en padres y 8,5 en madres).

La proporción de padres que trabajan resulta ser el doble que la de madres (89,6 por ciento frente al 45,6 por ciento).

Tratamos de averiguar cuáles son las actividades profesionales de los padres y ver cómo influyen en las actividades de tiempo libre y en el rendimiento.

Dada la edad de la muestra (aproximadamente catorce años), para obtener los datos de esta variable se formuló la pregunta de manera abierta.

Tras los resultados obtenidos, se categorizaron todas las profesiones, con el resultado de la siguiente clasificación de **categorías:**

1.– En paro, ama de casa, jubilado/a, obrero no cualificado, peón, limpiador/a, ordenanza, conserje, bedel, empleado/a de hogar, empleado de bar, chófer, florista...

2.– Obrero cualificado (fontanero, electricista, pintor...), viajante, auxiliar administrativo, dependiente de comercio, propietario sin asalariados (campesino, taxi, bar...), servicio de orden, bombero, trabajador de la limpieza, carpintero, municipal, telefonista, litógrafo, metalistero, etc.

3.– Representante, oficial administrativo, jefe de negociado o servicio, profesional de grado medio (maestro, funcionario, técnico...), propietario con tres o menos asalariados a su cargo, suboficial, aparejador, etc.

4.– De profesión liberal de grado medio que trabaja por cuenta propia, propietario con más de tres asalariados y menos de diez, titulado de grado superior que trabaja como asalariado (médico, licenciado, arquitecto, abogado...), jefe de sección, etc.

5.– De profesión liberal de grado superior que trabaja por cuenta propia, pintor o escultor no asalariado, cuadro superior o técnico de empresa o administración, ejecutivo de empresa (director de banco, grandes almacenes, gerente, director de instituto o centro docente privado), propietario de empresa con diez o más asalariados y menos de veinte.

6.– Alto cargo de empresa o administración: T.A.C. Director General de Empresa o administración, Consejero de Administración, rentista, propietario con más de veinte trabajadores asalariados...

El nivel establecido según estas categorías fue:

–1—> Muy bajo; -2—> Bajo; -3—> Medio-bajo; -4—> Medio-alto; -5—> Alto; -6—> Muy-alto

De los resultados obtenidos, gran parte de los padres, un 50,4 por ciento, son obreros cualificados o viajantes o de servicios, que se sitúan en la categoría 2 (Bajo). Le sigue el nivel más bajo con un 22,4 por ciento: son obreros sin cualificar, categoría 1 (Muy bajo). Un 18,1 por ciento se encuentra en la 3ª categoría (Medio-bajo). En la categoría 4ª (Medio-alto) se encuentra un 8,2 por ciento. Resulta significativa la escasa frecuencia de padres en la 5ª y 6ª categoría, niveles Alto y Muy alto, con un 0,7 y 0,1 por ciento, respectivamente.

Respecto a las madres, los niveles obtenidos son muy significativos; destacamos la nula existencia de madres que profesionalmente se encuentren en la 5ª y 6ª categoría (las más altas). La mayoría de las madres (72,7 por ciento) se encuentra en la 1ª categoría, teniendo en cuenta que en ella quedan reflejadas todas las amas de casa. Un 17,2 por ciento se incluye en la categoría 2 (Nivel Bajo). El 7,6 por ciento corresponde a la categoría 3ª (Medio-bajo) y, por último, el 2,4 por ciento a la 4ª categoría (Medio-alto).

Los resultados se han agrupado en tres niveles para su utilización posterior más sintetizada:

Con la denominación de **Bajo -1-** se agrupan las categorías 1 y 2 (Muy bajo y bajo).

Con la denominación de **Medio -2-** se agrupan las categorías 3 y 4 (Medio bajo y medio alto).

Con la denominación de **Alto -3-** se agrupan las categorías 5 y 6 (Alto y muy alto).

Para conocer el nivel económico familiar y dada la edad de los sujetos, no pudimos preguntar directamente por los ingresos familiares; por una parte, porque consideramos que no lo saben y, por otra, porque podríamos buscar con esa pregunta alguna negativa, nada agradable a la investigación. Por ello pretendimos determinarlo a partir de las dos variables anteriores junto al número de tomas de agua de la vivienda y el número de vehículos, televisiones, vídeos, ordenadores y videojuegos.

Del análisis descriptivo de estas variables resulta:

Tomas de agua:

Se obtuvo la siguiente distribución: la mayoría (el 63,6 por ciento) dijo contar con una cantidad de tomas de agua entre 5 y 8, lo que supone un nivel MEDIO; un 31,2 por ciento contaba en su vivienda con más de 8 tomas de agua, lo que indica un nivel ALTO, mientras que tan solo un 4,6 por ciento localizó en su vivienda menos de 5 tomas de agua (nivel BAJO).

Número de vehículos:

Como en la variable anterior, estos datos se agruparon en tres categorías:

Baja: constituida por las familias que disponen como máximo de un vehículo. Son el 55,7 por ciento de nuestra muestra.

Media: formada por los que cuentan con dos vehículos; se corresponden con el 25,5 por ciento.

Alta: en la que se han incluido las familias que disponen de más de tres vehículos y cuyo resultado equivale al 17,9 por ciento.

Número de televisores:

La mayoría de nuestros adolescentes encuestados tiene en sus casas dos televisores, concretamente el 52,8 por ciento(Categoría Media). Les siguen aquellas familias que disponen en su vivienda de más de dos de estos aparatos (Categoría Alta); éstas son el 31,9 por ciento. Las unidades familiares que cuentan con un televisor suponen el 14,5 por ciento (Categoría Baja).

Número de vídeos:

Se confirma que el 16,3 por ciento se corresponde con una categoría Baja, en la que se incluyen las familias que no cuentan con aparato de vídeo en su casa. Como categoría Media se han agrupado aquellas familias que cuentan con uno o dos vídeos (81,1 por ciento); y como categoría Alta (1,5 por ciento) las que disponen de más de dos vídeos en sus hogares.

¿Ordenador?¿Vídeo-juegos?

Si bien la minoría de las familias (37,6 por ciento) posee ordenador, frente al 61,3 por ciento que no lo tiene, al referirnos al vídeo-juego ocurre lo contrario: en la mayoría de los hogares (72, 8 por ciento) cuentan con un aparato de vídeo-juegos, mientras que el 26,5 por ciento dice no tener este aparato.

B) Actividades de tiempo libre, actitud y objeto, satisfacción y dinero empleado en el tiempo libre

Tratamos de describir cómo utilizan los adolescentes su tiempo libre.

En cuanto **a la cantidad de tiempo disponible**, se aprecia que el 68 por ciento de nuestros adolescentes cuenta diariamente con más de dos horas de tiempo libre, mientras que el 31,7 por ciento tiene menos de dos horas para sus actividades de tiempo libre. Estos datos contrastan con los ofrecidos por un estudio que realizó, hace diez años, el Gobierno de La Rioja a través de la Dirección General de Juventud y Deportes al coincidir con el Año Internacional de la Juventud —1985—. El 75,5 por ciento de los jóvenes disponía de más de dos horas diarias de tiempo libre, mientras que sólo el 24,5 por ciento contaba con menos de dos horas.

El objeto y la actitud del tiempo libre es ya una variable clásica y, a la vez, centro de nuestro estudio, por cuanto nos permite conocer en qué actividades

emplean los adolescentes su tiempo libre y, lo que es más importante, la actitud con que viven esa actividad: si es impuesta y no les agrada o, si por el contrario, la eligen libremente por gustarles. Al mismo tiempo, podemos conocer qué actividades, de las que no realizan, les gustaría hacer y cuáles no practican porque no les agradan.

Para ello, a cada actividad recogida en esta variable se le ha añadido la posibilidad de manifestar una de las cuatro respuestas dadas, como se ofrece en la tabla Nº 12, donde se recogen datos de 23 actividades de tiempo libre.

Tabla Nº 12. Actividades de tiempo libre

ACTIVIDADES	PRACTICA Y LE GUSTA %	PRACTICA Y NO LE GUSTA %	NO PRACTICA PERO LE GUSTARÍA %	NO PRACTICA Y NO LE GUSTA %	NO CONOCE %
Pasear y charlar con amigos	92,6	0,8	4	2,3	0,4
Jugar a maquinitas/vídeo-consolas	51,9	8	12,8	26	1,3
Trabajar con el ordenador	27	2,7	41,8	9,4	19,1
Ver la televisión	91,7	1,8	3,2	2,8	0,5
Escuchar la radio	70,3	6,8	4,3	17,7	1
Escuchar música	93,6	1	2,3	2,6	0,5
Leer libros, revistas, periódicos	66,4	13,3	6	13,1	1,1
Ver películas, vídeo	84,3	1,4	9,3	3,8	1,2
Manualidades, coser, labores	33,9	13	14,9	33,1	5,2
Practicar algún deporte	74,1	3,1	19,1	3,1	0,6
Ir al cine o teatro	59,7	3,7	22,8	12,1	1,7
Ir al pub, bar, discoteca	46,2	3,4	24,4	19,2	6,8
Tocar instrumentos musicales	19,9	9,4	26,7	35	9
Dibujar, pintar, modelar	46,8	11,6	17	22,4	2,2
Pensar, descansar, no hacer nada	66,5	5,1	14,3	11,1	3,1
Estudiar más allá de lo necesario,	10,9	14	15,3	51,5	8,3
Ir al centro del que es socio	41,2	2,3	14,5	13	29,1
Salir/estar con la familia	75,7	7,5	9,7	6	1,1
Excursiones al aire libre, a la montaña	69,2	1,8	24	3,4	1,5
Juegos de salón (billar, futbolín...)	55,2	3,2	19,9	17,7	3,9
Visitas a museos, exposiciones	23,5	13,4	26,8	32,1	4,2
Campamentos, colonias	44,5	3,4	29,6	15,1	7,4
Ver deporte	75,5	4,9	4,2	13,9	1,5

A la vista de estos resultados obtenidos, destacamos los aspectos más significativos.

Pasear y charlar con los amigos, ver la televisión y escuchar música son las actividades que más le gusta practicar a la mayor parte de los chicos/as (más del 90 por ciento).

Actividades como ver películas de vídeo, escuchar la radio, practicar y presenciar deportes y salir o estar con la familia son actividades que *desarrolla con gusto,* entre el 70 y el 90 por ciento de adolescentes. Siguen en grado de aceptación (entre un 50 y un 70 por ciento) las actividades de jugar con las maquinitas y vídeo-juegos, leer libros, revistas o periódicos, ir al cine o espectáculos, pensar, descansar, no hacer nada, juegos de salón (billar, futbolín) y actividades al aire libre o excursiones.

Entre las actividades que *practican pero no les gustan* se encuentran las actividades artístico-culturales (entre un 11 y un 14 por ciento), como leer libros, periódicos o revistas, realizar manualidades o costura, dibujar, pintar, modelar, estudiar, visitar museos o exposiones y tocar instrumentos.

Hay un número considerable de adolescentes que *no practican ciertas actividades pero les gustaría hacerlo,* como el trabajar con el ordenador, asistir a campamentos y colonias, visitar museos o exposiciones y tocar instrumentos musicales (entre 26 y más del 40 por ciento).

Resulta significativo que más de la mitad de los estudiantes *no practique porque no le gusta* el estudiar más de lo necesario y que más del 30 por ciento, por la misma razón, no realice manualidades, costura, labores ni visitas a museos y exposiciones.

En cuanto al grado de satisfacción, la mitad de los adolescentes (54,3 por ciento) está de acuerdo con aquello que realiza en su tiempo libre. Hay un porcentaje elevado en una posición neutra (37,6 por ciento) y un pequeño grupo (8 por ciento) se encuentra insatisfecho en el uso que hace de su tiempo libre.

El descanso es muy importante a la hora de conformar el ocio; por eso, nuestros adolescentes duermen, en su mayoría, entre 8 y 10 horas y media; son muy pocos los que duermen por encima de este tiempo (3,1 por ciento) y sí es elevado el número de adolescentes que duermen 8 horas o menos (31,7 por ciento).

Los chicos/as prefieren la compañía de sus amigos/as para pasar sus ratos libres: *siempre* el 35,3 por ciento, o *frecuentemente* el 41,1 por ciento. *Alguna vez* prefieren estar con la familia (55,9 por ciento), solos (36,4 por ciento) o bien con los amigos (21,8 por ciento). *Rara vez* quieren estar solos (32,1 por ciento), o con la familia (15,8 por ciento).

Hay que destacar el gran número de alumnos que *nunca* quieren estar solos (25,2 por ciento).

El 40,5 por ciento de los jóvenes entre 14 y 15 años gasta entre 200 y 500 ptas. en su tiempo libre; un 23,4 por ciento necesita para gastar entre 500 y 1.000 ptas.; es menor el número de los que gastan entre 100 y 200 ptas. (17,9 por ciento). Existe un porcentaje que, aunque mínimo, resulta significativo (10 por ciento) que gasta más de 1.000 ptas. a la semana en su tiempo libre.

La utilización que dan al dinero resulta variada. El 42,3 por ciento afirma gastar *mucho o bastante* en dulces o golosinas; un 20,2 por ciento *gasta mucho o bastante* en bebidas o discotecas. La gran mayoría gasta *poco o nada* en coleccionismo (82,3 por ciento), en vídeo-juegos o maquinitas (77,2 por ciento) y lectura (72,3 por ciento).

Lee el periódico *algunos días* el 26,3 por ciento, *un día a la semana* el 15,1 por ciento; otros lo leen *algún día al mes* (13 por ciento), mientras que es menor el número de los que lo l*een diariamente* (10,2 por ciento). Resulta significativo el hecho de que el 32,4 por ciento *rara vez o nunca* lo leen.

Un grupo numeroso de jóvenes lee sólo un libro al mes (37,7 por ciento) o apenas lee ninguno (31,6 por ciento); son menos numerosos los que leen de dos a tres libros al mes (19,5 por ciento) y más escasos resultan los que leen de cuatro a seis (6,9 por ciento) o más de seis libros (4,3 por ciento).

Generalmente se acude *muy poco* a la biblioteca (42,7 por ciento), *de vez en cuando* (35,8 por ciento), mientras que tan sólo un 10,4 por ciento asiste de *una a tres veces al mes*, en proporción parecida a la de aquellos que van *al menos tres veces al mes* (11 por ciento).

A la hora de preguntarles la razón de su lectura, un 15 por ciento dice leer *por obligación*, otros porque *les aconsejan* hacerlo (18,6 por ciento); sin embargo, a la mayor parte le *apetece leer mucho o de vez en cuando* (66,3 por ciento).

Los adolescentes pasan en su mayoría *más de dos horas diarias* ante la televisión (62,6 por ciento); son menos los que le dedican a esta actividad de *una a dos horas* (28,1 por ciento) y bastantes menos (9,3 por ciento), aquellos que la ven *menos de una hora al día*.

Respecto a la programación de televisión, los jóvenes ven los concursos y programas infantiles de televisión con *frecuencia y con gusto* en un 51,9 por ciento, lo mismo que los informativos y documentales (65,3 por ciento). Tiene una actitud *negativa* ante estos programas un número considerable de adolescentes (entre 25 y 37 por ciento).

Los deportes, las películas y los programas musicales son vistos con *actitud positiva* por los estudiantes, aunque en menor porcentaje que los anteriores (desde 42,7 hasta 34,3 por ciento). Es significativo que un 35,7 por ciento de los jóvenes no vea estos programas porque se aburre, tiene una *actitud negativa*. Destaca el hecho de que un 21,4 por ciento ve los programas deportivos con *indiferencia*.

Respecto a las películas y vídeos, los gustos se reparten casi equitativamente entre aquellos que los ven con *actitud positiva* (39,9 por ciento), *con indiferencia* (35,5 por ciento) y aquellos que *no los ven* (24,4 por ciento).

Sólo un 20,2 por ciento de los jóvenes *apenas* practica deporte. Le dedica *diariamente entre una y dos horas* el 38,7 por ciento; otro grupo lo practica más tiempo, *entre dos y tres horas* (23,4 por ciento) y, por encima de este tiempo, el porcentaje se reduce (17,7 por ciento).

La mayor parte de los jóvenes (61,1 por ciento) practica deporte porque le gusta; el 28,1 por ciento lo hace porque pertenece a un club o por estar en forma.

A casi la mitad de los adolescentes (41,7 por ciento) le gusta estar al día en algún material lúdico novedoso (bicicleta de montaña, monopatín, patines, gameboys, ninjas, juegos de ordenador, etc.).

Es de destacar el hecho de que el 45 por ciento de los adolescentes no pertenece a ninguna asociación o centro cultural; en la misma proporción pertenecen al menos a una (44,2 por ciento).

Un número importante de los chicos que asisten a centros o asociaciones (33,9 por ciento) lo hace porque las actividades allí realizadas les forman, divierten o relajan. Es menor el número de los que piensan que algunas actividades resultan positivas y otras negativas (20,7 por ciento). Resulta significativo que un 17,8 por ciento de los jóvenes piense que la participación en estos centros les quita tiempo de descanso, diversión, aprendizaje y estudio.

C) La familia en el tiempo libre. Comunicación en el tiempo libre y valoración del mismo por los padres

El 58,4 por ciento de los jóvenes afirma que el nivel de comunicación en su familia es elevado, es decir, cuenta sus incidentes *siempre o frecuentemente*. En otros casos (25,6 por ciento) lo hacen *alguna vez*.

Con respecto al tiempo libre, un porcentaje elevado (40,3 por ciento) de los adolescentes cuenta a sus padres lo que hacen en él, con una frecuencia de *siem-*

pre o casi siempre; casi en la misma proporción (37,8 por ciento) lo hacen en *alguna ocasión.* Es de destacar que un 21,8 por ciento no hable *nunca o rara vez* sobre su tiempo libre a sus padres.

De las actividades que pueden realizar con su familia, *rara vez o nunca* han ido a ver museos, exposiciones o conciertos con sus padres (62,7 por ciento). Un número más pequeño realiza estas actividades en familia en *alguna ocasión* (20,5 por ciento) y con *cierta asiduidad* las realiza una proporción menor (16,7 por ciento). Cuando se trata de actividades como ir al campo y viajar en familia, los resultados cambian, ya que casi la mitad de los chicos (44,1 por ciento) practica estas actividades en familia *muchas veces;* un 25 por ciento lo hace *rara vez o nunca;* y un número un poco mayor (33,3 por ciento), en *alguna ocasión.*

Más de la mitad de los jóvenes (56,9 por ciento) ve *siempre o casi siempre* la televisión en familia; sólo uno de cada diez dice no verla *nunca* juntos, o *rara vez.* Sin embargo, en mayor porcentaje están los que la ven *alguna vez* junto a sus padres y hermanos (32,7 por ciento).

La mayoría de los padres dice a sus hijos *bastantes o muchas veces* que "aprovechen el tiempo para estudiar" (57,5 por ciento); son menos los que se lo dicen *alguna vez o nunca* (25,4 por ciento) y es un 17,1 por ciento la proporción que se lo dice en ciertas ocasiones.

La mitad de los padres piensa *siempre o en muchas ocasiones* que tener aficiones es importante y necesario (51,1 por ciento). Aproximadamente un tercio cree esto e*n ciertas ocasiones* y tan sólo un 18,8 por ciento opina que *no ven importante* que sus hijos tengan aficiones.

Casi una cuarta parte de los padres (20,6 por ciento) opina, *en muchas ocasiones,* que sus hijos tienen mucho tiempo libre y no les gusta. En la misma proporción (23,4 por ciento) lo dicen en *algunas ocasiones,* mientras que la mitad (55,8 por ciento) *apenas* o *nunca* se lo dice.

Algunos aspectos del Tiempo Libre pueden ayudar a formarse y educarse; así lo piensa un 43,5 por ciento de los padres; en parecida proporción (47,1 por ciento) piensan que el tiempo libre les ayuda mucho o bastante en su formación.

Casi equitativamente se reparten las opiniones sobre lo que les gustaría a los padres que hicieran sus hijos en su tiempo libre. La opinión de que hagan actividades de su interés la comparte el 22,1 por ciento; la de actividades de provecho para su futuro es compartida por el 25,3 por ciento; la de que estudien en este tiempo, por un 21,4 por ciento; la de actividades que les gusten a los propios ado-

lescentes, por un 23,5 por ciento. Un pequeño porcentaje quisiera que sus hijos hicieran las cosas que ellos no pudieron hacer (7,6 por ciento).

La mayoría de los padres (71,9 por ciento) tiene una actitud positiva hacia la utilización del tiempo libre por sus hijos, ya que les animan cuando hacen algo positivo y original, mientras que uno de cada cinco padres se muestra indiferente ante los mismos logros de sus hijos, y existe un pequeño grupo de padres (6,3 por ciento) que tienen una actitud negativa, ya que para ellos el tiempo libre es sólo trabajo y más trabajo.

Hay un cierto número de padres que confían en la responsabilidad de sus hijos a la hora de ver la televisión (34,8 por ciento), la misma proporción opina lo contrario y no les gusta que sus hijos vean tanta televisión. Existe un sector que pone objeciones a ver este medio de comunicación, dejando a sus hijos ver ciertos programas (11,3 por ciento); otros, en cambio, la prohíben si no se han hecho antes los trabajos escolares (13,1 por ciento). Pero un 7,9 por ciento de los padres no pone ninguna objeción a sus hijos respecto al tiempo y al tipo de programas que ven en televisión.

Respecto a la lectura, el 65,2 por ciento de los padres.y el 62,1 por ciento de las madres de nuestros alumnos leen *bastante o muchas veces* periódicos, revistas o libros. Uno de cada cinco padres (20,4 por ciento) y algo más de las madres (23,6 por ciento) leen en *ciertas ocasiones.* Los que a*penas leen* resultan menos frecuentes (13,2 por ciento y 13,5 por ciento, respectivamente).

D) Variable dependiente

La medida del rendimiento varía de una a otra asignatura. Entre los aprobados, la nota más frecuente es el suficiente (25 por ciento al 28 por ciento) en materias como Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idioma y Sociales. Mientras que en Artística o Educación Física la calificación más frecuente es de notable (entre 29,1 por ciento y 34,9 por ciento). La nota menos frecuente es sobresaliente (entre 8 por ciento en Educación Física y 15,6 por ciento en Lengua).

Respecto a los suspensos, las diferencias de unas asignaturas con otras son pequeñas, de forma que el Idioma lo suspenden el 26,7 por ciento, seguido de las Sociales (26,6 por ciento) y Matemáticas (24,4 por ciento). La diferencia se hace notable con las áreas de Artística (9,2 por ciento) y Educación Física (3,4 por ciento).

El número de aprobados, globalmente, supone más de la mitad de los alumnos (59,9 por ciento). Es menor el número de aquellos que han obtenido al menos

un suspenso (39,6 por ciento). Destaca el hecho de que la nota mayoritaria de los aprobados sea el notable (20,7 por ciento) y, casi en la misma proporción, obtienen la calificación de bien (19,4 por ciento). En parecida relación se encuentran los que obtienen sobresaliente (10,6 por ciento) y suficiente (9,2 por ciento).

De los aprobados en junio, que suponían el 59,9 por ciento del total, la media global se encuentra en el notable. De los adolescentes suspendidos, el 21,3 por ciento suspende entre 1 y 3 asignaturas en junio. Con más de 3 suspensos, el porcentaje desciende (5,8 por ciento) y se equipara al de 5 suspensos (6,1 por ciento).

IV.3.- ANÁLISIS BIVARIABLE —INFERENCIAL—

"Las distribuciones bivariables o clasificaciones cruzadas de dos variables permiten analizar las condiciones que influyen en la distribución de una variable"

García Ferrando

IV.3.1. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES

La correlación hace referencia a la relación que existe entre dos conjuntos de puntuaciones de entre dos variables determinadas, o, como dirían García Hoz, & Pérez Juste (1984, p. 260): "La correlación es la tendencia de dos fenómenos a variar concomitantemente".

Este grado de relación viene expresado por una expresión numérica o un índice conocido como *coeficiente de correlación o de contingencia.*

Se han tomado aquellas correlaciones que tienen un nivel significativo superior a 0,4, despreciando las que se sitúan por debajo, por resultar insignificantes.

Para una mejor organización analizamos estas relaciones en tres grupos: en principio, lo hacemos con las ocho variables dependientes entre sí; en segundo lugar, analizamos la correlación de variables independientes e intervinientes con las ocho dependientes y, por último, obtenemos el nivel de contingencia existente entre variables independientes o intervinientes que se correlacionan.

IV.3.1.1.- Correlaciones entre variables dependientes entre sí

Antes de analizar la matriz de contingencia recordamos, como se expresó en capítulos anteriores, que la variable GLOBAL se obtiene de mediar las áreas curriculares descritas, siempre y cuando éstas reflejen una calificación positiva o

aprobada, teniendo en cuenta, por otra parte, que la calificación de insuficiente en esta variable hace constar que existe al menos un insuficiente en cualquiera de las áreas y, por tanto, no hay posibilidad de mediar con la calificación de las restantes asignaturas.

Observando la matriz que presenta la correlación existente entre las variables dependientes, se puede apreciar que la mayoría son contingentes entre sí, a excepción de la Educación Física.

Tabla Nº 13. Matriz de contingencia de variables dependientes

VARIABLE DEPENDIENTE	Lengua	Matema-ticas	Ciencias	Idioma	Social	Artística	Educac. Física	NOTA GLOB
LENGUA								
MATEMÁTI	0,7145							
CIENCIAS	0,7425	0,7729						
IDIOMA	0,7762	0,7160	0,7201					
SOCIAL	0,7753	0,7060	0,7746	0,7278				
ARTÍSTICA	0,6305	0,5973	0,6129	0,6286	0,6216			
ED. FÍSICA						0,4038		
GLOBAL	0,8326	0,7974	0,8255	0,8252	0,8562	0,6454		
TOTAL/Nº CORRELAC	Lengua 6	Matem.- 6	Ciencias 6	Idioma 6	Social 6	Artística 7	E. Física 1	GLOB 6

Entre las ocho variables dependientes se ha obtenido un total de 22 relaciones de contingencia, distribuidas de la siguiente manera:

El área de Lengua se correlaciona con las Matemáticas, Ciencias, Idioma, Sociales, Artística y la global. El área de Matemáticas lo hace, igualmente, con las mismas áreas y la global. El área de Ciencias obtiene similares valores de contingencia con las mismas áreas y global. En la misma línea actúa el Idioma y las Sociales.

La Educación Artística es la única asignatura que, además de correlacionarse con las anteriores áreas, obtiene un nivel de contingencia moderado con la Educación Física (0.4038).

Se aprecia que la Educación Física no tiene relación alguna con el resto de áreas salvo con Artística. El nivel de suspensos desciende considerablemente con respecto a las demás.

IV.3.1.2.– Correlación entre variables dependientes e independientes/intervinientes

De la matriz de contingencia establecida entre estas variables se desprenden 18 relaciones de contingencia, con un nivel moderado, entre seis de las ocho variables dependientes investigadas y tres variables intervinientes: la madurez intelectual, las dificultades que los adolescentes tienen en su estudio-trabajo y la que nos expresa que los padres valoran el tiempo libre como tiempo para estudiar.

Por una parte, parece lógico que la madurez intelectual se correlacione con las áreas de Lengua (0,5090), Matemáticas (0,5421), Ciencias (0,5105), Idioma (0,5246), Sociales (0,4722) y la global (0,5341). Lo que supone que, a mayor índice de madurez intelectual, el rendimiento académico es mayor en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idioma, Sociales y, como consecuencia en la global. No ocurre lo mismo con las áreas de Artística y Educación Física, lo que hace suponer que nos encontramos con unas áreas en las que se pueden obtener resultados académicos brillantes con una madurez intelectual baja y viceversa, lo que no quiere decir que siempre ocurra.

Con respecto a la variable *dificultades en el estudio,* el nivel de correlación es significativamente moderado con las áreas de Lengua (0,4819), Matemáticas (0,4678), Ciencias (0,4780), Idioma (0,4691), Sociales (0,4762) y la global (0,4965); se verifica que los que no tienen dificultades al estudiar y entienden todo sacan mejores notas en las áreas descritas ; así como los que tienen muchas dificultades para entender y estudiar obtienen un rendimiento bajo. Nuevamente esta variable de *dificultad en el estudio* no se correlaciona con las áreas de Artística y Educación Física.

Por último, entre las variables intervinientes existe un bloque que hace referencia a la valoración que los padres hacen del tiempo libre de sus hijos; dentro de este bloque aparece una variable contingente con la variable dependiente *rendimiento académico.* Nos referimos a la opinión que tienen los padres de que *el tiempo libre de sus hijos es un tiempo que lo tienen que aprovechar para estudiar.* Existen valores de correlación significativos entre esta variable y el rendimiento académico, en el sentido de que obtienen mayores y mejores puntuaciones en el rendimiento aquellos en los que es menos frecuente esta opinión. Esto sucede para las áreas de Lengua (0,4293), Matemáticas (0,4011), Ciencias (0,4324), Idioma (0,4191), Sociales (0,4182) y el rendimiento global (0,4652), quedando la Educación Física y Artística, nuevamente, con un nivel de correlación mínimo o despreciable.

IV.3.1.3.– Correlación entre variables independientes/intervinientes entre sí

El análisis de las posibles correlaciones entre las variables independientes e intervinientes lo hemos distribuido en tres apartados. Se expresan así:

a) Las relaciones de contingencia existentes, únicamente, entre las variables independientes complementarias.

b) Las relaciones entre las variables independientes complementarias y las intervinientes.

c) Las relaciones entre 4 variables intervinientes entre sí.

IV.3.1.3 a) Correlación entre variables independientes complementarias

Las relaciones de contingencia encontradas entre las variables independientes básicas parecen, en cierta medida, lógicas.

La distribución de los escolares en los diferentes niveles académicos responde al año de nacimiento o edad, por lo que la existencia de niños/as de diferente edad a la establecida en cada uno de los niveles educativos es consecuencia de la repetición de algún/os curso/s a lo largo de su trayectoria académica. Este fundamento hay que tenerlo en cuenta al analizar la correlación, aparecida en la matriz, entre la edad y la repetición de curso con un nivel de 0,8652.

La madurez intelectual se correlaciona con las dificultades en el estudio, de tal forma que los adolescentes con niveles altos de madurez intelectual tienen menos dificultad en el trabajo y viceversa. Aunque el nivel de contingencia entre estas variables es el más bajo de toda la matriz, merece gran consideración para análisis posteriores.

Con la misma trivialidad nos encontramos al analizar las restantes correlaciones aparecidas en la matriz y relativas al nivel socioeconómico de los padres.

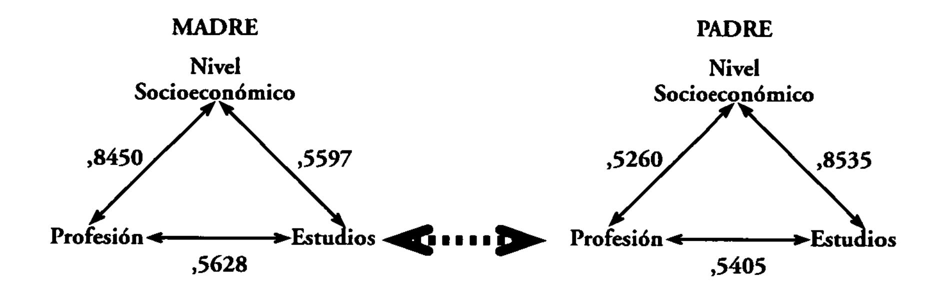
El nivel socioeconómico, tanto del padre como de la madre, se ha obtenido de la profesión que ejercen. Así, la relación de contingencia obtenida entre la profesión y el nivel socioeconómico de cada uno de los cónyuges resulta ser lógica; de ahí que los niveles de correlación sean muy altos (0,8450 para la madre y 0,8535 para el padre).

El nivel de estudios, tanto de la madre como del padre, se correlaciona con la profesión de cada uno de ellos (coeficiente 0,5628 y 0,5405 respectivamente),

al mismo tiempo que lo hace también con el nivel socioeconómico respectivo (valores de 0,5597 y 0,5260).

La misma magnitud en la correlación —alta— se obtiene entre los estudios de la madre y del padre (0,5819).

Estos valores y sus relaciones se expresan en el siguiente cuadro:



IV.3.1.3.b) Correlación entre variables independientes complementarias e intervinientes

Las relaciones de contingencia encontradas entre las variables independientes básicas y las intervinientes se sitúan en niveles moderados.

El disponer de ordenador en casa se correlaciona, con un coeficiente de 0,5292, con una forma de emplear el tiempo libre, el jugar o trabajar con este aparato.

Y, por último, la existencia de actos culturales en la localidad o en el barrio se correlaciona con la pertenencia de los adolescentes a las asociaciones existentes, con un valor de 0,4707.

IV.3.1.3.c) Correlación entre variables intervinientes entre sí

Observamos ciertas relaciones entre las variables intervinientes; así, una de las actividades de tiempo libre que practican los adolescentes es la de ir a la discoteca o al pub; lógicamente, esta variable se correlaciona con la que nos manifiesta la cantidad de dinero gastado en esta actividad (0,6437).

De la misma forma, pero con un nivel más inferior que la anterior (0,4590), se correlaciona la actividad de tiempo libre consistente en asistir al centro al que se está asociado con la variable que describe las distintas razones aportadas a la lectura.

Esta misma variable, razón a la lectura, es lógico que se correlacione, como así lo hace, con el número de libros leídos al mes con un coeficiente de 0,5050.

La variable que describe el nivel de comunicación general familiar se correlaciona moderadamente, con un coeficiente de 0,5998, con la comunicación sobre lo que los adolescentes hacen en su tiempo libre.

En variables relativas al valor que los padres dan al tiempo libre de sus hijos, se correlacionan moderadamente aquellas que reflejan el pensamiento de los padres sobre el excesivo tiempo libre que dicen tener sus hijos y la opinión de estos padres, que piensan que mejor aprovechaban el tiempo libre estudiando (correlación de 0,4275).

Por último, la variable "pertenecer a alguna asociación, centro cultural etc." se correlaciona con un coeficiente de 0,5258, con la asistencia a esos centros.

IV.3.2.– TABLAS CRUZADAS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES E INTERVINIENTES CON LAS DEPENDIENTES

En este apartado se van a poner de relieve las presumibles relaciones existentes entre las variables independientes e intervinientes de nuestro estudio, relativas al tiempo libre de los adolescentes, con la variable dependiente "rendimiento académico".

Con el análisis bivariable podemos encontrar las diferencias que sufre una variable por los cambios producidos en otra.

La variable dependiente "rendimiento académico" está formada, como se describió en el apartado anterior, por nueve variables, siete de las cuales hacen referencia a las distintas asignaturas, una a la global y otra al número de suspensos obtenidos en junio.

Como se ha visto en el estudio de las correlaciones, existen seis áreas que se correlacionan, con un nivel bastante elevado, con la nota global; de ahí que para hacer el análisis de las tablas cruzadas elegimos, únicamente, la nota global. Además, ésta se obtiene de mediar las siete anteriores.

El análisis bivariable se realiza con las cinco categorías de la variable dependiente global ya descritas: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente. En algunas ocasiones estas categorías se agruparán para una mejor descripción del fenómeno "rendimiento académico".

Las variables independientes e intervinientes se han agrupado en bloques, para una mejor estructuración de las relaciones con la variable dependiente "rendimiento académico". Estos bloques se corresponden con los del apartado metodológico que describían las variables del estudio.

Para sistematizar mejor nuestro análisis dividiremos esta parte del estudio en tres subapartados que se corresponden con la distribución de las variables independientes e intervinientes del capítulo anterior. De esta forma los bloques quedarán conformados de la siguiente manera: en el primero, se cruza el rendimiento con las variables independientes básicas; en el segundo, se analizan las variables intervinientes relativas al tiempo libre y el rendimiento y, en el tercero, la variable dependiente se relaciona con las variables intervinientes relativas al tiempo libre en la familia.

En cada variable se realiza un análisis de filas, describiendo el porcentaje con respecto al total de las calificaciones globales en una categoría determinada de la variable independiente o interviniente (dato superior de cada tabla) y un análisis de columnas (dato inferior de cada tabla), que nos indica el porcentaje de una calificación determinada con respecto al total de las categorías de la variable independiente.

La fila y columna total hace referencia a la frecuencia obtenida de cada categoría de la variable independiente (fila última) y de la frecuencia obtenida por cada uno de los cinco tipos de calificaciones obtenidas en el rendimiento académico (columna última). Estos datos fueron descritos y analizados en el apartado anterior.

IV.3.2.1.– Tablas cruzadas con las variables independientes complementarias

IV.3.2.1.1.– Variables personales

Sexo

Variable dicotómica que trata de poner de manifiesto las diferencias en el rendimiento académico entre las **chicas** y los **chicos**.

En líneas generales, el rendimiento académico de las chicas de 8ºde E.G.B. y 2º de ESO ha resultado ser más alto que el de los chicos. Se trata de un dato corroborado por otras investigaciones.

Observamos en la gráfica que la diferencia en cuanto al sexo es más destacable en el grupo de *sobresalientes*, el 65,8 por ciento corresponde a las **chicas**, valor que duplica al de los **chicos** (34,2 por ciento). En cuanto al grupo de calificación de *notable*, podemos observar idéntica situación a la planteada en el grupo de *sobresalientes*, aunque las diferencias entre ambos sexos sean menores (57,9 por ciento a favor de las **chicas,** frente a 42,1 por ciento de los **chicos**). Por último, en la calificación de *bien,* la proporción es semejante (54,2 por ciento en las **chicas,** frente a 45,8 por ciento en los **chicos**).

Lógicamente en el grupo de calificación de *insuficiente* el fenómeno se invierte: es menor la proporción correspondiente a las **chicas** (40,6 por ciento) y bastante superior en los **chicos** (59,4 por ciento).

Este hecho pone de relieve que en estas edades puede existir una serie de factores asociados al sexo, como la constancia, la estabilidad emocional, aspectos sociales, etc., que configuran la problemática personal de cada alumno/a y que pueden determinar esta relación de variables.

Gráfico Nº 17

SEXO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Mujer	40,6	50,5	54,2	57,9	65,8
Varón	59,4	49,5	45,8	42,1	34,2

Edad

Cruzar esta variable con la dependiente supone lo mismo que cruzar la variable "repetición" de algún curso, tablas que fundiremos para su análisis e interpretación.

Se constata que los alumnos que cuentan con quince o dieciséis años, en el curso de 8º de E.G.B. o 2º de ESO, tienen un alto índice de suspensos (73,3

por ciento los nacidos en 1980 y 87,5 los nacidos en 1979), mientras que de entre los adolescentes de 14 años un 31,7 por ciento suspenden al menos una asignatura frente a 68,3 que aprueban todo.

Tabla Nº 14. Fecha de nacimiento

Nac/Rend	I	S	B	N	Sb	TOTAL
1979	87,5 8,5	7,5 3,2	5,0 1,0	- -	- -	100 3,9
1980	73,3 26,0	10,3 15,8	11,6 8,4	4,1 2,8	0,7 0,9	100 14,0
1981	31,7 64,6	9,2 81,1	21,7 89,7	24,8 96,3	12,7 97,3	100 81,1
1982	0,0 1,0	- -	20,0 1,0	20,0 0,9	20,0 1,8	100 1,0
TOTAL	39,8 100	9,1 100	19,6 100	20,9 100	10,8 100	100 100

En esta tabla y las siguientes se presentan porcentajes de filas y en segundo término porcentajes de columnas.

La mayor proporción de *sobresalientes* corresponde al grupo de adolescentes de 14 años (97,3 por ciento). Parecida relación existe en las calificaciones de *notable*; el 96,3 por ciento de los *notables* los obtienen los alumnos nacidos en 1981.

La relación de calificaciones positivas más equilibradas se encuentra entre los adolescentes de 14 años —nacidos en **1981**—: obtiene la calificación global de *notable* un 24,8 por ciento, seguida de *bien* (un 21,7 por ciento), *sobresaliente* (el 12,7 por ciento) y *suficiente* (9,2 por ciento).

La calificación global más alta que obtienen los alumnos nacidos en **1979** es de *bien* en un 5 por ciento y de *suficiente* (un 7,5 por ciento). Podemos comprobar igualmente que son escasos los alumnos nacidos en 1980 que obtienen calificaciones de *notable o sobresaliente* (4,8 por ciento); el 11,6 por ciento obtiene la calificación de *bien* y el 10,3 por ciento la de *suficiente*.

De ello deducimos que los alumnos que en su día obtuvieron bajas calificaciones y, como consecuencia, tuvieron que repetir algún curso hoy siguen teniendo un alto índice de suspensos; es más: son pocos los repetidores que llegan a a obtener calificaciones positivas altas.

Así pues, se constatan diferencias significativas en el rendimiento académico debido a la edad y, como consecuencia, también a la repetición o no de curso.

Madurez intelectual

Las puntuaciones obtenidas en esta variable se han agrupado en cinco categorías: [BAJO, MEDIO-BAJO, MEDIO, MEDIO-ALTO, ALTO].

El mayor índice de *sobresalientes* lo obtienen los alumnos con una madurez intelectual **alta y media-alta** (36 y 52,3 por ciento, respectivamente). Observamos, por otra parte, que la mayor proporción de alumnos que alcanzan la calificación de *notable* (42,9 por ciento) se corresponde con un nivel de madurez intelectual **medio-alto,** seguido de los de nivel **medio** en un 37,8 por ciento. Aproximadamente la mitad, el 51,5 por ciento de los alumnos que alcanzan calificaciones de *bien*, tiene un nivel de madurez intelectual **medio**; siguen con un 28,9 por ciento, los de madurez intelectual **media-alta** y, con un 12,7 por ciento, los de **media-baja**.

En semejantes proporciones se da la calificación más baja de aprobados —*suficiente*—.

En cuanto a los alumnos que obtienen una calificación global negativa o de *insuficiente*, son pocos los que tienen una madurez intelectual **media-alta o alta**; se mantienen los porcentajes más altos en los grupos de alumnos con madurez intelectual media, media-baja y baja.

La mayor proporción de rendimientos más bajos o de *insuficientes* se corresponde con los alumnos que tienen una madurez intelectual **media** (en un 43,1 por ciento), seguida de la categoría **media-baja** (con un 33,3 por ciento) y **baja** (con un 11,8 por ciento).

Con este análisis se ratifican las correlaciones que en el apartado anterior describíamos: a mayor nivel intelectual, mejores resultados académicos obtienen, y a menor madurez intelectual, más bajas son las calificaciones obtenidas.

A pesar de ello, aún existe un 16,1 por ciento que, con un nivel intelectual medio-alto, suspende y, al contrario, un 15,5 por ciento de los adolescentes que cuentan con un nivel de madurez intelectual bajo, supera con calificación positiva la global.

Esta misma correlación, entre resultados académicos globales y nivel de madurez intelectual, se da también en la mayor parte de las áreas del currículo, como se describía en el apartado anterior, salvo el caso de la Educación Física y la

Artística, en las que los resultados académicos son independientes de la madurez intelectual de los sujetos.

IV.3.2.1.2.– Variable ambiental

Localidad

Esta variable, número de habitantes de la localidad donde viven, con sus siete categorías se ha cruzado con el rendimiento académico, para conocer las diferencias en las calificaciones obtenidas en función del hábitat donde los adolescentes desarrollan su vida.

Posteriormente creemos conveniente transformar esta variable con sus siete categorías, dada la distribución de habitantes de la Comunidad Autónoma de La Rioja, en otra dicotómica que trate de poner de manifiesto las diferencias existentes entre los adolescentes que viven en la capital, Logroño, y los de la provincia.

Nuestro primer análisis se centra en la tabla Nº 15, donde la variable localidad aparece descrita con siete categorías relativas a las distintas poblaciones que conforman la provincia de La Rioja; se describen por su número de habitantes según la siguiente relación:

- menor de 1.000
- entre 1.000 y 2.000
- entre 2.001 y 5.000
- entre 5.001 y 10.000
- entre 10.001 y 25.000
- entre 25.001 y 50.000
- mayor que 50.000 (correspondiente a la capital)

En ella se aprecian pequeñas diferencias en el rendimiento por razón del tipo de hábitat.

Tabla 15. Nº de habitantes de la localidad

Habit/Rend	I	S	B	N	Sb	TOTAL
< 1.000 hab.	42,2 6,6	4,7 3,1	21,9 6,9	23,4 6,9	7,8 4,5	100 6,1
1.000 2.000	41,7 7,3	9,7 7,2	23,6 8,3	12,5 4,2	12,5 8,1	100 7,0
2.001 5.000	13,8 1,0	27,6 8,2	34,5 4,9	17,2 2,3	6,9 1,8	100 2,9
5.001 10.000	35,8 16,7	14,5 28,9	21,8 20,6	18,1 16,2	9,8 17,1	100 18,5
10.001 25.000	50,0 18,9	8,3 13,4	12,2 9,3	20,5 14,8	9,0 12,6	100 15,0
25.001 50.000	72,7 1,9	- -	- -	9,1 0,5	18,2 1,8	100 1,1
> 50.000	38,1 47,6	7,4 39,2	19,8 50,0	23,1 55,1	11,7 54,1	100 49,5
TOTAL	39,6 100	9,5 100	19,5 100	20,8 100	10,7 100	100 100

Se destaca que los adolescentes que obtienen las calificaciones más positivas de *notable y sobresaliente* son los que habitan en **localidades mayores de 50.000 habitantes** —la capital, el medio urbano— con un 55,1 por ciento para los de *notable* y 54,1 por ciento para los de *sobresaliente.*

Los alumnos de poblaciones pequeñas —menores de 1.000 ó entre 1.000 y 2.000— obtienen calificaciones negativas en torno al 42 por ciento.

Para los de poblaciones un poco mayores —entre 2.001 y 5.000— lo más frecuente es el resultado positivo de *bien.*

En el resto de categorías, el resultado más frecuente es el negativo, oscilando del 35,8 por ciento (en poblaciones de 5.001 y 10.000) hasta el 50 por ciento de entre los de población de 10.001 a 25.000.

El gráfico siguiente nos refleja que no existen diferencias en el rendimiento escolar de alumnos de población rural o de urbana, así como tampoco hay una correlación clara entre estas dos variables.

La proporción de calificaciones negativas resulta ligeramente superior en la capital. Igualmente ocurre con las calificaciones más positivas de *sobresaliente,*

notable y bien. Sin embargo, la calificación de *suficiente* es más frecuente entre los alumnos de la provincia que entre los de la capital.

Gráfico Nº 18

LOCALIDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Sobresaliente 57,7 42,3
Notable 57,1 42,9
Bien 51,5 48,5
Suficiente 42,3 57,7
Insuficiente 54,7 45,3
0 20 40 60 80 100
Logroño
Resto Provincia

Tipo de centro

Variable dicotómica que diferencia los centros públicos de los privados. Observamos en la tabla que no se confirma diferencia alguna en los distintos niveles del rendimiento académico por razón de que se asista a un colegio privado o público.

Tabla Nº 16. Tipo de centro

Nac/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Público	40,4 71,8	9,2 70,1	19,0 68,6	20,2 68,7	11,2 74,8	100 70,7
Privado	38,2 28,2	9,5 29,9	20,9 31,4	22,2 31,3	9,2 25,2	100 29,3
TOTAL	39,7 100	9,3 100	19,5 100	20,8 100	10,7 100	100 100

Centros culturales de la localidad

La existencia o no de centros culturales en el ambiente que rodea a los alumnos no es una variable determinante de la diferencia en el rendimiento académico. No obstante, apreciamos que el 40 por ciento de los alumnos que alcanzan un rendimiento alto de *sobresaliente* dice contar en su localidad con más de tres centros culturales, frente al 28,3 por ciento de los alumnos que obtienen *insuficiente.*

IV.3.2.1.3.– Variable educativa

Repetición de curso

El análisis de este cruce se fundió en el apartado bajo el título de EDAD, por lo que nos remitiremos a dicho apartado para conocer las diferencias existentes en el rendimiento académico en los alumnos que repiten o no curso.

Curso repetido

La tabla Nº 17, que a continuación presentamos, tiene por objetivo conocer la diferencia de rendimiento que obtienen los alumnos que repitieron determinados cursos en su trayectoria educativa, según el curso repetido.

Se observa claramente que ningún grupo de repetidores consiguió calificaciones altas de *sobresaliente,* salvo los que repitieron segundo curso que obtuvieron esta calificación en un 5,6 por ciento, además de aprobar en una proporción del 44,4 por ciento.

La mitad de los *notables* alcanzados por estos alumnos repetidores la consiguió el grupo de alumnos que en su día repitió segundo curso; la otra mitad la obtuvieron los repetidores de quinto (en un 25 por ciento) y de sexto curso (en otro 25 por ciento).

Tabla Nº 17. Curso repetido

C.R./Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
1.º	100 1,4	- -	- -	- -	- -	**100 1,1**
2.º	55,6 7,1	11,1 11,8	16,7 16,7	11,1 50,0	5,6 100	**100 10,0**
3.º	100 0,7	- -	- -	- -	- -	**100 0,6**
4.º	100 1,4	- -	- -	- -	- -	**100 1,1**
5.º	81,8 12,8	4,5 5,9	9,1 11,1	4,5 25,0	- -	**100 12,2**
6.º	88,6 27,7	2,3 5,9	6,8 16,7	2,3 25,0	- -	**100 24,4**
7.º	87,0 28,4	6,5 17,6	6,5 16,7	- -	- -	**100 25,5**
8.º	63,0 20,6	21,7 58,8	15,2 38,9	- -	- -	**100 25,4**
TOTAL	77,8 100	9,5 100	10,1 100	2,3 100	0,6 100	**100 100**

Si nos fijamos en el grupo de alumnos que repitió octavo, constatamos que, si bien no alcanzan rendimientos altos de *notable y sobresaliente*, sí superan la representación proporcional del total de la muestra, los de *suficiente*, en un 58,8 por ciento, y, en un 38,9 por ciento, los de *bien.*

Si observamos las filas, un 87 por ciento de los que han repetido en alguna ocasión séptimo curso, recibe la calificación de *insuficiente*, mientras que en los repetidores de 8º desciende el índice de *insuficientes* a un 63 por ciento.

El cien por cien de los que repitieron primero, tercero o cuarto curso y que hoy están en octavo obtienen calificaciones de *insuficientes.*

En todo ello se observa que las repeticiones de curso al final de los llamados ciclos inicial y medio se relacionan con mejores calificaciones en octavo, así como las repeticiones en los cursos que conformaban la llamada segunda etapa; no ocurre lo mismo con el resto de los cursos, donde se detecta una total ausencia de calificaciones positivas al llegar a octavo de E.G.B.

Tiempo de estudio personal

El gráfico siguiente nos puede ayudar a observar mejor la relación existente entre las horas de estudio y el rendimiento académico.

En efecto, como era previsible, se deduce que los alumnos que más suspenden son aquellos que menos tiempo dedican al estudio personal: concretamente, un 75,6 por ciento de los alumnos suspendidos dedica al estudio menos de dos horas, mientras que un 24,3 por ciento utiliza más de dos horas. Por el contrario, los alumnos que alcanzan el nivel de *sobresaliente* en sus calificaciones dedicaron más tiempo al estudio: concretamente, el 55,8 por ciento utilizó más de dos horas, mientras que el 44,1 por ciento empleó menos de dos horas.

Profundizando en el grupo de alumnos que no dedican nada de tiempo a estudiar, puede indicarse que ninguno obtuvo calificación de *sobresaliente,* ni la de *bien*; el 6,9 por ciento alcanzó calificación de *notable* y, en la misma proporción, la de *suficiente*; el resto, el 86,2 por ciento, recibió la calificación negativa *insuficiente.*

Gráfico Nº 19

HORAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

De forma clara se observa la escasa dedicación al estudio en los alumnos de rendimiento *insuficiente*, si los comparamos con el resto de los grupos y, sobre todo, con los que obtienen una calificación en su rendimiento de *sobresaliente.*

Dificultades en el estudio

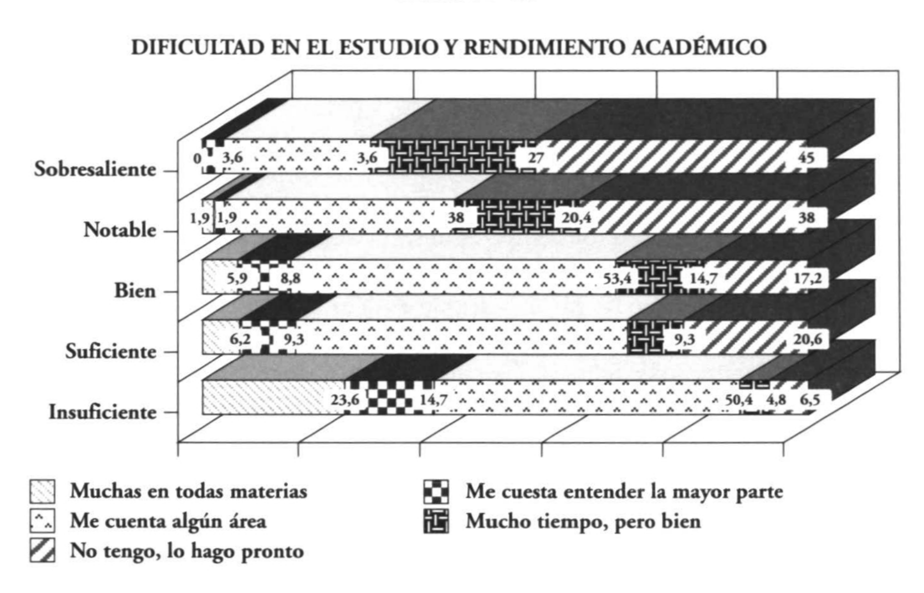
Se detecta a simple vista que el rendimiento resulta ser más positivo cuanto menor es la dificultad que los alumnos tienen en la realización de las tareas o trabajos personales escolares.

El grupo que recoge mayor proporción en la categoría de calificación *sobresaliente* es el que manifiesta no tener ningún tipo de problemas en su trabajo personal, termina sus tareas en un tiempo mínimo y las hace bien; estos forman el 45 por ciento. En menor proporción obtienen esa misma calificación los alumnos que dicen realizar bien sus tareas, aunque les cuesta más tiempo; estos suman en torno al 27 por ciento. Esta relación desciende ligeramente cuando se trata de alumnos que tienen pequeños problemas en algún área; en concreto son el 24,3 por ciento. Sí parece ser notable la pequeña proporción de alumnos a los que, obteniendo esta calificación, les cuesta entender la mayor parte de las cosas que se les mandan (3,6 por ciento). Y, por último, la calificación de *sobresaliente* no es alcanzada por ningún alumno que tiene problemas y dificultades en la realización de sus tareas escolares.

Por otra parte, si nos detenemos en la calificación de *insuficiente*, resulta curioso observar que el mayor nivel de esta calificación se corresponde con aquellos alumnos que manifiestan costarles hacer algunos de sus deberes en áreas determinadas (50,4 por ciento). Este alto porcentaje es explicable si recordamos que bastaba un sólo insuficiente en una área para que la global fuera de insuficiente. El 23,6 por ciento de las calificaciones negativas se corresponde con aquellos alumnos que tienen muchas dificultades en su estudio particular y, en menor proporción, están los que dicen tener dificultades para entender la mayor parte de las materias (14,7 por ciento).Los que menos tiempo invierten en sus deberes, realizando al mismo tiempo un trabajo personal satisfactorio y sin dificultades, son los que menor índice de suspensos obtienen (11,3 por ciento).

Gráfico Nº 20

DIFICULTAD EN EL ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO



Este dato nos pone de relieve la estrecha relación que tiene con el rendimiento la mayor o menor dificultad en el trabajo personal, de tal forma que consiguen un mayor o mejor rendimiento aquellos alumnos que no tienen dificultades a la hora de realizar sus tareas personales académicas.

Ayuda de los padres en los deberes

Se constata la existencia de cierta relación entre el rendimiento académico de los alumnos y la ayuda que estos reciben de sus padres.

Concretamente, un 61,3 por ciento de los alumnos que obtienen calificación de *sobresaliente* no recibe la ayuda de sus padres porque no la necesitan; así mismo sucede con el 50,7 por ciento de los alumnos que obtienen calificación de *notable*. Por el contrario, sólo el 21,4 por ciento de los que no reciben tal ayuda de sus padres obtiene calificación negativa o de *insuficiente*.

Si nos detenemos a estudiar el grupo de los que reciben ayuda de sus padres durante mucho tiempo o están pendientes constantemente de sus trabajos, observamos que sólo el 6 por ciento obtiene calificación de *sobresaliente*, un 19,3 por ciento consigue *notable*, mientras que un 21,3 por ciento y un 11,3 por ciento llegan a obtener calificaciones positivas de *bien y suficiente*, respectivamente. Pero lo más significativo es que el 42 por ciento de este grupo, que recurre a la ayuda

de sus padres en sus deberes durante mucho tiempo, no logra superar la calificación de *insuficiente*.

Ayuda de profesor particular

Se verifica, como en la variable anterior, que aquellos alumnos que no cuentan con profesor particular para hacer sus deberes obtienen mejores resultados escolares que aquellos que acuden a él, cualquiera que sea la razón (por suspender, para recibir ayuda en los deberes, para mejorar nota, o por tener un mayor conocimiento en alguna asignatura determinada).

Al observar la distribución de las calificaciones con un nivel alto, *notable y sobresaliente*, encontramos que la mayor parte de los alumnos que obtienen estas calificaciones, en torno al 80 por ciento en ambas, no tiene profesor particular. Lo mismo sucede con un 61,8 por ciento de los alumnos que consiguen un rendimiento de *bien*, o el 58,8 que llega al *suficiente*. En la misma proporción (58,1 por ciento), *suspenden* los que no van a profesor.

Aproximadamente entre el 13 y el 18 por ciento alcanzan las calificaciones más altas; son aquellos alumnos que asisten a profesor para profundizar más en alguna asignatura, mientras que es mínima la proporción de alumnos que obtienen estas calificaciones altas cuando asisten a profesor particular por razones de suspensos o ayuda en deberes.

Se deduce que los alumnos que asisten a profesor particular por necesidad siguen teniendo el mayor índice de *insuficientes* y es casi nula la proporción de los que obtienen rendimientos altos (*notables y sobresalientes*). Por el contrario, los alumnos que o bien no asisten o bien lo hacen para profundizar en alguna materia alcanzan los niveles más altos *(notables y sobresalientes)* en rendimiento escolar.

Tiempo de ayuda del profesor

Pretendemos ampliar la información recogida en el punto anterior sobre la asistencia o no a profesor particular. La finalidad, en esta ocasión, es dilucidar la relación existente entre la cantidad de tiempo empleada en las clases particulares y el rendimiento académico.

Ya pudimos apreciar el alto grado de correlación entre estas dos variables, asistencia a profesor particular y tiempo de dicha asistencia (0,8228).

En la tabla Nº 18 se ratifica la información obtenida en el punto anterior: los alumnos que no asisten a profesor particular alcanzan rendimientos

más altos que los que asisten. Pero no todos. Existe un grupo de alumnos que, no asistiendo a profesor particular, manifiestan necesitarlo. En este grupo el rendimiento es sumamente bajo. Aproximadamente, un escaso 5 por ciento alcanza calificaciones de *notable y sobresaliente*, mientras que un 80 por ciento obtiene calificación de *insuficiente*.

Por otra parte, el índice mayor de *insuficientes* lo recibe este mismo grupo de alumnos con un 35 por ciento, seguido de los que asisten una hora diaria, que suponen el 25,4 por ciento del total de suspensos.

Centrándonos en los alumnos que asisten a profesor y en el grado de asistencia, se constata que entre los que asisten una hora diaria, el 61 por ciento *suspende* y sólo alcanza calificaciones altas (*notable y sobresaliente*) un 7,6 por ciento; mientras que, entre los que asisten menos tiempo a profesor, desciende el nivel de suspensos, aumentando el de calificaciones positivas; es el grupo de los que reciben ayuda del profesor una vez a la semana el que alcanza, en mayor proporción (31,3 por ciento), las calificaciones más altas de *notable y sobresaliente* y en la misma medida, 31,9 por ciento, calificaciones de *suficiente y bien*.

Tabla Nº 18. Tiempo de ayuda del profesor para hacer los deberes

Pro/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
1 hora diaria	61,0 25,4	9,9 17,7	21,5 18,1	6,4 5,1	1,2 1,8	100 16,6
3 días por semana	40,4 11,1	14,0 16,7	22,8 12,7	15,8 8,3	7,0 7,2	100 10,9
1 día por semana	46,9 3,6	6,3 2,1	15,6 2,5	21,9 3,2	9,4 2,7	100 3,1
No voy pero nece	72,9 35,0	9,5 19,8	12,6 12,3	4,0 3,7	1,0 1,8	100 19,1
No tengo, no necesito	19,7 24,9	8,0 43,8	21,2 54,4	32,8 79,6	18,3 86,5	100 50,3
TOTAL	39,7 100	9,1 100	19,7 100	20,8 100	10,7 100	100 100

Globalmente considerado el tiempo de asistencia a profesor, podemos concluir afirmando que son los alumnos que asisten menos tiempo a profesor los que alcanzan rendimientos más altos.

Profundizando más en estas variables educativas y las anteriormente estudiadas, llegamos a establecer nuevas e importantes relaciones de contingencia, como son las mantenidas entre la variable personal "madurez intelectual" y las dificultades en el trabajo, cuyo coeficiente se sitúa en **0,4563** y, la lógica relación "repetición de curso" con la edad, cuyo coeficiente toma el valor de **0,8652**. Se trata de relaciones que se pusieron de manifiesto en el apartado anterior.

IV.3.2.1.4.– Variable clase social

Nivel de estudios de los padres

Podemos constatar la existencia de diferencias significativas entre el nivel de estudios de los padres y los rendimientos académicos, medidos a través de las notas globales de junio.

Tabla Nº 19. Estudios de los padres

Pad/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL	I	S	B	N	Sb	TOTAL
No fue a la escuela	57,8 6,4	6,7 3,1	17,8 4,0	13,3 2,8	4,4 1,8	100 4,4	55,6 6,1	11,1 5,2	8,9 2,0	11,1 2,3	13,3 5,4	100 4,4
Estudios primarios	42,9 63,4	10,0 61,9	19,5 58,2	18,0 50,9	9,7 52,7	100 58,4	43,7 69,8	9,1 61,5	19,5 62,9	18,0 54,7	9,7 56,8	100 63,1
Bachillerato F.P.	36,1 20,1	8,8 20,6	21,1 23,9	23,3 25,0	10,6 21,8	100 22,1	34,3 5,4	9,7 8,3	20,8 8,9	26,1 11,7	9,2 13,5	100 8,5
Tit. medio Diplomad	30,7 6,6	12,5 11,3	19,3 8,5	23,9 9,9	13,6 10,9	100 8,6	25,0 5,4	9,1 8,3	20,5 8,9	28,4 11,7	17,0 13,5	100 8,5
Tit. Super Licenciad	21,2 3,4	4,5 3,1	16,7 5,5	36,4 11,3	21,2 12,7	100 6,5	12,5 1,2	10,0 4,2	25,0 5,0	32,5 6,1	20,0 7,2	100 4,0
TOTAL	39,6 100	9,4 100	19,7 100	20,6 100	10,7 100	100 100	39,5 100	9,3 100	19,6 100	20,8 100	10,8 100	100 100

Dentro del grupo de alumnos que obtuvieron calificaciones altas de *sobresaliente*, destaca el alto porcentaje correspondiente a los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores o son licenciados; medida que supera casi en el doble a su representación proporcional en el total de la muestra, tanto referido a la titulación del padre como de la madre. Igualmente, aunque en menor proporción, se observa esto en el grupo de calificación *notable*.

Destacan así mismo, aunque en menor medida, las altas calificaciones que obtiene el grupo de alumnos cuyos padres cuentan con titulación media o son diplomados.

Si observamos la calificación de *insuficiente*, las proporciones disminuyen a medida que se aumenta el nivel de titulación. Así, del grupo de alumnos cuyos padres no asistieron a la escuela, suspendieron entre el 55,6 por ciento (madre) y el 57,8 por ciento (padre); mientras que del grupo de adolescentes de padres con titulación superior o licenciados, tan sólo lo hicieron un 21,2 por ciento en el caso de los alumnos cuyo padre tiene titulación superior y un 12,5 en el caso de que sea la madre quien tiene dicha titulación.

Profesión de los padres

Analizamos la relación existente entre el nivel profesional de los padres y el rendimiento académico de los hijos.

Para ello y ante la diversidad de profesiones, se realizó una categorización de todas ellas que posteriormente fueron refundidas en tres niveles: bajo, medio y alto. Estas fueron descritas en el apartado relativo al análisis descriptivo de las variables y, como ya destacamos, el nivel profesional de la madre se reduce a dos de las tres categorías expresadas: baja y media.

Tabla Nº 20. Nivel profesional de los padres

	I	S	B	N	Sb	TOTAL	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Bajo	43,1 79,3	9,2 72,6	20,1 74,6	18,7 65,7	8,8 60,0	100 72,8	41,8 95,1	9,5 90,7	19,1 87,6	20,2 87,4	9,5 79,3	100 89,9
Medio	30,7 20,4	9,6 27,4	18,5 24,9	25,6 32,4	15,6 38,2	100 26,3	19,2 4,9	8,7 9,3	24,0 12,4	26,0 12,6	22,1 20,7	100 10,0
Alto	12,5 0,2	- -	12,5 0,5	50,0 1,9	25,0 1,8	100 0,8						
Total	39,6 100	9,2 100	19,6 100	20,8 100	10,7 100	100 100	39,5 100	9,4 100	19,5 100	20,6 100	10,7 100	100 100

Como puede verse en la tabla Nº 20, la mayoría de los padres de nuestros alumnos tiene un nivel profesional bajo (72,8 por ciento en el caso del padre y casi el 90 por ciento en el de la madre).

En relación con las diferencias en el rendimiento obtenido por los alumnos de la muestra, observamos que son los adolescentes que proceden de un nivel socioeconómico medio y alto quienes alcanzan un rendimiento más alto.

Entre los alumnos suspendidos se constata que son los del grupo de nivel profesional bajo los que tienen un peso importante en las calificaciones de *insuficiente*.

Si nos fijamos más detalladamente en el grupo de alumnos cuyo padre pertenece a un nivel profesional alto, observamos que el 75 por ciento obtiene calificaciones altas de *notable y sobresaliente* y tan sólo el 12,5 por ciento suspende.

En la gráfica Nº 21 se aprecia con claridad la diferencia observada entre ambas variables y, sobre todo, ese aumento que se produce en las calificaciones altas que provienen de los alumnos de nivel profesional alto.

Gráfico Nº 21

NIVEL PROFESIONAL DE LOS PADRES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Situación de empleo de los padres

Si nos fijamos en la tabla relativa a la situación de empleo de la madre, podemos comprobar que no se aprecian diferencias significativas en cuanto a los niveles de rendimiento académico alcanzado y esta variable. No obstante, observamos ligeras diferencias entre los que obtienen calificaciones de *insuficiente* y los que alcanzan rendimiento alto o *sobresaliente.*

Si estudiamos, en la tabla referida, la situación de empleo del padre, dentro del grupo de alumnos cuyo padre trabaja, la proporción de aprobados es casi el doble de la de suspensos, mientras que en el grupo de alumnos cuyo padre no trabaja o está en paro ocurre lo contrario: la proporción de alumnos aprobados resulta ser la mitad de la de los suspendidos.

Por otra parte, se confirma que el nivel de suspensos se reduce en relación con la representación total de la muestra en el grupo de alumnos cuyo padre

trabaja (86,2 por ciento frente al 89,6 por ciento del total de la muestra) y aumenta en el grupo de alumnos cuyo padre no trabaja o está en paro (4,3 por ciento frente al 2,7 por ciento del total de la muestra).

Tabla Nº 21. Situación de empleo del padre y de la madre

EmP/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Trabaja	38,2 86,2	9,5 91,8	20,0 91,7	21,7 93,5	10,6 89,2	100 89,6	40,6 46,8	9,3 45,8	20,0 46,5	20,4 44,2	9,8 41,4	100 45,6
No trabaja, en paro...	64,3 4,3	14,3 4,1	10,7 1,5	3,6 0,5	7,1 1,8	100 2,7	37,8 50,5	9,4 53,1	19,4 52,5	21,7 54,4	11,7 57,7	100 52,7
Pensionista jubilado	50,0 4,1	5,9 2,1	11,8 2,5	14,7 1,4	17,6 0,9	100 2,1	37,5 0,7	12,5 1,0	12,5 0,5	25,0 0,9	12,5 0,9	100 0,8
Fallecido	47,6 2,4	9,5 2,1	23,8 2,5	14,3 1,4	4,8 0,9	100 2,1	85,7 1,5	- -	- -	14,3 0,5	- -	100 0,7
No vive con nosotros	48,0 2,9	- -	20,0 2,5	20,0 2,3	12,0 2,7	100 2,5	66,7 0,5	- -	33,3 0,5	- -	- -	100 0,3
TOTAL	39,7 100	9,3 100	19,6 100	20,9 100	10,7 100	100 100	39,5 100	9,3 100	19,6 100	20,7 100	10,7 100	100 100

De ello deducimos que el grado de asociación entre estas dos variables y el rendimiento es muy bajo.

A continuación procedemos a realizar un análisis de los recursos materiales con que cuentan en casa los adolescentes, como posibles determinantes del nivel económico y utilización en el tiempo libre y su posible relación e incidencia en el rendimiento académico.

A fin de poder realizar el análisis con mayor claridad, se establecieron (haciéndose explícitas en el análisis descriptivo), unas categorías que agrupan la cantidad de cada uno de los recursos presentados.

Se constata que no existe diferencia significativa notable en cuanto a los niveles de rendimiento académico alcanzados por el alumno y el número de vehículos, televisores y vídeos existentes en la unidad familiar. Se confirma la existencia de cierta relación entre el rendimiento académico y el disponer o no de ordenador y videojuegos en casa.

Por el contrario, existe un cierto grado de relación entre las tomas de agua con que cuenta la unidad familiar y el rendimiento académico global. Son los alumnos de nivel medio en tomas de agua los que mayor proporción tienen de *insuficientes* (70,4 por ciento), superando su representación proporcional en el

total de la muestra (64,2 por ciento). Este porcentaje de *insuficientes* desciende en los alumnos de nivel alto en tomas de agua (24,5 por ciento). Por otra parte, este mismo grupo de alumnos obtiene calificaciones de *sobresaliente* en un 42,3 por ciento y de notable en un 38,4 por ciento, superando en gran medida la representación proporcional en el total de la muestra.

IV.3.2.2.– Tablas cruzadas con variables intervinientes relativas al tiempo libre

Se constata que no existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de rendimiento académico alcanzados y la cantidad de tiempo libre de que dispone diariamente el adolescente.

Al referirnos a la variable "objeto y actitud del tiempo libre", tratamos de analizar aquellas actividades de tiempo libre que el alumno realiza o no, las que le gustan y las que no, dentro de las que presentan cierta relación con el rendimiento académico global. Estas actividades son: jugar con maquinitas y vídeo-consolas, leer libros, periódicos o revistas, ir al cine o al teatro, asistir a la discoteca, al pub o al bar, practicar juegos de salón como el billar y, por último visitar museos y exposiciones.

Por el contrario, para actividades como pasear y charlar con amigos, trabajar con el ordenador, ver la televisión, oir la radio, escuchar música, ver películas y vídeos, ejercitar actividades manuales, practicar un deporte, tocar instrumentos musicales, dibujar, pintar o modelar, pensar o descansar o no hacer nada, estudiar más allá de lo necesario por gusto e interés, ir al centro del que es asociado, salir o estar con la familia, ir de excursión o a campamentos o colonias y ver deporte, que no muestran relación alguna con los distintos niveles del rendimiento académico, realizaremos un análisis global.

Actividades de tiempo libre en las que se aprecia una cierta relación con los distintos niveles de rendimiento académico

Jugar con maquinitas y vídeo-consolas

Son los alumnos con rendimientos bajos quienes más practican y utilizan y a quienes más les gusta jugar con los videojuegos. Un 53,5 por ciento de los que obtienen rendimiento negativo de *insuficiente*, un 59,8 por ciento de los de *suficiente*, y sólo el 40,5 por ciento de los que alcanzan calificaciones de *sobresaliente*.

Esta proporción se invierte al analizar el grupo de los que no conocen los videojuegos o no los practican porque no les gusta. El 37,8 por ciento de los *sobre-*

salientes corresponde a los adolescentes que no juegan con los videojuegos, valor que está muy por encima de su representación proporcional en el total de la muestra (25,8 por ciento), mientras que el 21,7 por ciento se corresponde con el nivel más bajo en rendimiento (*insuficiente)* y el 22,7 por ciento con el *suficiente.* Lo que nos lleva a pensar que existe cierto grado de asociación entre el placer y la práctica de la actividad de videojuegos y los valores extremos del rendimiento académico.

Leer libros, periódicos o revistas

De todos es conocido que el gusto por la lectura no es el mismo en todos los adolescentes. Por ello nos encontramos alumnos que practican la lectura por placer y otros que lo hacen por obligación.

Los alumnos que obtienen un rendimiento alto de *sobresaliente y notable* son los que más leen porque les gusta esta actividad (83,8 por ciento y 75,6 por ciento respectivamente). Sin embargo, los alumnos que obtienen calificaciones medias de *bien y suficiente* leen periódicos, libros y revistas con gusto en un 66,2 por ciento y 67 por ciento respectivamente. En el grupo de rendimiento bajo o de *insuficiente,* lógicamente, los porcentajes descienden a un 57,2 por ciento.

Ir al cine o al teatro

Los alumnos con calificación de *notable* son quienes, en mayor porcentaje (65,4 por ciento), dicen practicar con gusto esta actividad; les siguen los de calificación *bien y sobresaliente* con un 63,7 y 58,6 por ciento respectivamente. Los valores más bajos se acusan en los de calificación de *suficiente e insuficiente* con 56,7 y 55,6 por ciento respectivamente.

Ir al bar, pub, discoteca

Se constata que los alumnos que practican con frecuencia, tanto si les gusta como si no esta actividad de tiempo libre son los que obtienen en mayor medida calificaciones negativas; por el contrario, todos aquellos que no frecuentan estos lugares alcanzan mayor proporción de calificaciones positivas.

En efecto, un 63,3 por ciento de los alumnos que obtienen rendimiento bajo de *insuficiente* practican esta actividad tanto si les gusta como si no, frente al 36,7 por ciento que no la practican porque no le gusta o no la conocen, o no la practican aunque les gustaría hacerlo. La proporción se invierte al analizar el grupo alto de sobresaliente. El 31,5 por ciento de los que alcanzan calificaciones de *sobresaliente* asiste con gusto a pubs, bares y discotecas, frente al 68,4 por ciento que no asiste porque no le gusta, o que no conocen estos lugares.

Si estudiamos detenidamente el grupo de los que acuden porque les gusta a pubs, discotecas y bares, observamos que tan sólo un 6,4 por ciento alcanza calificaciones de *sobresaliente*, entre un 18 y un 17 por ciento logra *notable y bien*, respectivamente; un 9,1 por ciento consigue *suficiente*, y lo más notable es que, aproximadamente la mitad de ellos, un 49,6 por ciento obtiene rendimientos bajos de *insuficiente*.

En los grupos que no practican tal actividad, el nivel de *insuficientes* desciende considerablemente aumentan, por el contrario, los rendimientos positivos.

Juegos de salón: billar, futbolín...

Las actividades de entretenimiento ocupan un lugar destacado, generalmente, en el tiempo libre de los adolescentes.

Se constata, como observábamos en la variable anterior, que los alumnos que practican con frecuencia, tanto si les gustan como si no, los juegos de salón son los que en mayor número obtienen calificaciones negativas; por el contrario, todos aquellos que no frecuentan estas actividades alcanzan mayor proporción de calificaciones positivas altas.

Un 62,3 por ciento de los alumnos que obtienen rendimiento bajo de *insuficiente* practica esta actividad porque les gusta; así mismo sucede con un 60,8 y 59,1 por ciento que alcanzan rendimiento medio de *suficiente y bien*, respectivamente, y tan sólo un 35,1 por ciento llega a conseguir las calificaciones más altas de *sobresaliente*.

Sin embargo, la mayor proporción de alumnos que alcanzan rendimientos altos de *sobresalientes*, superando incluso su representación proporcional en el total de la muestra, está constituida por los grupos de alumnos que no suelen practicar los juegos de salón, bien porque no les gustan, bien porque no los conocen (el 63 por ciento de los que no los practican confiesan que les gustaría hacerlo); estos mismos grupos de alumnos obtienen calificaciones negativas de *insuficientes* en un 33,3 por ciento.

Fijándonos más detenidamente en el grupo de los que practican con gusto los juegos de salón, observamos que tan sólo un 6,8 por ciento consigue calificaciones de *sobresaliente*, valor que se encuentra por debajo de la representación proporcional de sobresalientes en el total de la muestra (10,9 por ciento), mientras que son un 44,4 por ciento los que obtienen rendimientos bajos de *insuficiente*.

Visitar museos y exposiciones

Se observan ligeras diferencias, como ocurría con la variable anterior "asistencia a cine y teatro", en cuanto a la práctica y actitud con que se visitan los museos y exposiciones y el rendimiento académico.

Para los que obtienen rendimiento bajo o de *insuficiente*, observamos que los mayores valores de esta categoría se corresponden con los grupos de alumnos que no practican esta actividad de visitar museos y exposiciones (38 por ciento para los que no practican porque no les gusta y 24,2 para los que no practican, pero les gustaría hacerlo), mientras que desciende el nivel de *insuficientes* en los alumnos que practican esta actividad (20,1 por ciento para los que practican y les gusta y 13,1 por ciento para los que, visitando museos y exposiciones, confiesan no gustarles mucho).

Dentro del grupo de alumnos que "no visitan museos ni exposiciones porque no les gusta", se confirma lo anteriormente observado; la proporción de *sobresalientes* es de 8,1 por ciento frente a la de *insuficientes* que resulta ser, aproximadamente, cinco veces mayor, con una proporción de 46,9 por ciento.

Centrándonos en los aspectos de actitud (gusto o placer) por esta actividad, observamos que los que dicen no gustarles obtienen rendimientos más bajos y, al contrario, los que muestran actitudes positivas —les gusta— alcanzan rendimientos más altos.

Se confirman exiguas diferencias; las más claras se obtienen entre los valores extremos del rendimiento. Podemos afirmar que reciben peores calificaciones quienes muestran una actitud más negativa hacia la práctica de este tipo de actividad.

Actividades de tiempo libre que no presentan significación en el rendimiento académico

Existe un total de 17 actividades de tiempo libre que no presentan relación alguna con el rendimiento académico. Del análisis de las tablas cruzadas no puede extraerse ningún tipo de conclusión con respecto a la asociación entre la práctica o no de estas actividades de tiempo libre y el rendimiento académico. Tan sólo podría llegarse a un análisis de filas para conocer la proporción de las distintas calificaciones obtenidas dentro de cada grupo.

Las actividades de pasear y charlar con amigos, ver televisión, escuchar música y ver películas de vídeo las practica una proporción altísima de adoles-

centes, más del 90 por ciento con respecto al total de la muestra, aunque ello no nos permite confirmar diferencias en el rendimiento.

Por otra parte, se ha venido observando, en el análisis de las 23 variables correspondientes a las distintas actividades de tiempo libre, que el grupo de alumnos que "practican una determinada actividad sin gustarles" (podemos hablar de "práctica obligada"), generalmente, obtenía una proporción relativamente inapreciable. Entre ellas, se han encontrado cuatro actividades (tocar instrumentos musicales; dibujar, pintar o modelar; estudiar por gusto o interés; dedicarse a manualidades y costura) que mantienen una proporción entre 10 y 15 por ciento.

Al tratar de conocer el tipo de relación que se da entre el grado de satisfacción o de aburrimiento encontrado en los adolescentes en su tiempo libre y el rendimiento académico, observamos que no se aprecian diferencias significativas en los distintos niveles de rendimiento académico alcanzados por el alumno por la satisfacción/insatisfacción de cómo utiliza su tiempo libre.

Igualmente acontece con el tiempo de descanso —sueño—; se constata que no existe relación entre el rendimiento académico y el tiempo que dedican los adolescentes a dormir.

Al analizar la asociación existente entre el tipo de compañía que prefieren tener los adolescentes en su tiempo libre y el rendimiento académico, se observa que apenas se producen diferencias significativas entre los cinco grupos de rendimiento en que hemos clasificado a los adolescentes y la frecuencia con que eligen el tipo de compañía para pasar su tiempo libre.

El objetivo de la tabla siguiente se centra en averiguar si existe relación entre el dinero que los alumnos gastan en su tiempo libre y el rendimiento académico.

Analizando los datos de la tabla Nº 22 se aprecian pequeñas diferencias en los distintos grupos de rendimiento en función de la cantidad de dinero gastado. La proporción de calificaciones positivas o de aprobados más altas corresponde al grupo de alumnos que tienen su presupuesto entre 200 y 500 pesetas.

Entre los que obtienen *sobresaliente* la proporción más baja, en un 2,7 por ciento, se corresponde con el grupo de alumnos que más alto tiene su presupuesto en el tiempo libre, concretamente los que superan las 1.000 pesetas, mientras que la más alta la obtiene el grupo de alumnos que gastan entre 200 y 500 pesetas.

Tabla Nº 22. Gasto semanal en aficiones y rendimiento escolar

Gast/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
de nada a 100 Ptas.	37,6 7,7	11,8 10,3	21,2 8,8	16,5 6,5	12,9 9,9	100 8,2
100-200 Ptas.	31,9 14,2	10,3 19,6	22,7 20,6	22,7 19,4	12,4 20,7	100 17,7
200-500 Ptas.	35,6 36,4	8,3 36,1	21,7 45,1	24,5 47,9	9,9 37,8	100 40,7
500-1000 Ptas.	40,4 23,9	10,6 26,8	16,7 20,1	19,2 21,7	13,1 28,8	100 23,5
Más de 1.000 Ptas.	70,5 17,8	6,7 7,2	10,5 5,4	9,5 4,6	2,9 2,7	100 10,2
TOTAL	39,9 100	9,4 100	19,5 100	20,8 100	10,7 100	100 100

En el estudio de las filas, observamos que el mayor índice de *insuficientes,* un 70,5 por ciento, se corresponde con el grupo de alumnos que más dinero manejan y gastan en su tiempo libre (más de 1.000 pesetas semanales), mientras que el 2,9 por ciento de los que gastan esta cantidad alcanzan sobresaliente.

Se puede concluir que la mayor o menor cantidad de dinero que los adolescentes gastan para su tiempo libre tiene relación con el rendimiento.

Si bien hemos averiguado la relación existente entre el dinero que los alumnos gastan en su tiempo libre y el rendimiento, es el momento de descubrir si la diferente forma de emplear ese dinero influye sobre el rendimiento académico.

En las tablas se aprecian pequeñas asociaciones entre ambas variables.

Si atendemos a la posible relación entre la cantidad de dinero gastado en actividades lectoras (compra de libros, tebeos, etc.) y el rendimiento académico alcanzado, observamos que es baja. No obstante, vemos necesario destacar que el mayor índice de *insuficientes* es obtenido por el grupo de alumnos que no gastan nada en esta actividad, concretamente un 45,3 por ciento.

Si escasa relación se da entre el rendimiento y el dinero gastado en actividades lectoras, aún es más baja la mantenida con las actividades de tiempo libre "coleccionismo y juegos de construcción", "golosinas y dulces" y "maquinitas y videojuegos".

Las diferencias resultan ser algo más notables cuando se trata de asociar la cantidad de dinero empleado en bebidas, pubs y discotecas con el rendimiento académico. Se constata una clara diferencia entre los alumnos de rendimiento más bajo con calificación de *insuficiente* y los de rendimiento más alto o de *sobresaliente*. Para la mayor parte de los alumnos, el gasto en discotecas, pubs o bares es nulo: así lo manifiestan el 64 por ciento de los alumnos que alcanzan rendimientos de *sobresaliente*, el 51,6 por ciento de los que obtienen *notable*, entre el 45 y 46 por ciento de los que consiguen *suficiente y bien* y el 34,2 por ciento de los *insuficientes*. No obstante, son los alumnos de calificación de *insuficiente* quienes dicen, en mayor porcentaje, gastar **mucho o bastante** dinero en discotecas, bares o pubs, con un 28 por ciento frente a un 6,3 por ciento de los alumnos de calificación *sobresaliente*.

Tabla Nº 23. Dinero empleado en discotecas, pubs, bares, bebidas y rendimiento escolar

Pubs/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Mucho	60,6 12,3	5,9 5,2	14,1 5,9	16,5 6,5	3,5 2,7	100 8,1
Bastante	51,6 15,7	6,3 8,2	20,6 12,7	18,3 10,6	3,2 3,6	100 12,1
Suficiente	50,0 17,8	12,8 19,6	14,2 10,3	15,5 10,6	7,4 9,9	100 14,2
Poco	37,4 20,2	9,5 21,6	23,0 25,0	20,3 20,7	9,9 19,8	100 21,3
Nada	30,7 34,2	9,5 45,4	20,3 46,1	24,2 51,6	15,3 64,0	100 44,3
TOTAL	39,8 100	9,3 100	19,5 100	20,7 100	10,7 100	100 100

En ocasiones anteriores ya manifestamos la relación que existía, en parte lógica, entre la actividad de ir a pubs, discotecas y bares y el dinero que se gasta en esta actividad (índice de correlación 0,6437).

En el análisis descriptivo descubríamos que los adolescentes leen poco.

Pretendemos, llegado este momento, confirmar si el aspecto cuantitativo de la lectura de periódicos libros y la visita a bibliotecas como fuente de documentación está asociado al rendimiento académico. Por otra parte, conoceremos si la razón de este pobre/rico nivel lector tiene relación, y en qué medida, con el rendimiento académico.

No se observan diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos por la frecuencia con que leen el periódico, aunque sí se aprecia cierta relación entre la frecuencia con la que acuden a la biblioteca, en busca de documentaciones o de lecturas diversas, y el rendimiento académico. Se confirma que aquellos que asisten pocas veces o nunca a la biblioteca alcanzan rendimientos bajos de *insuficiente* en torno al 24 por ciento y de *sobresaliente* el 17,1 por ciento; se constata, en cambio, que son los que lo hacen "de vez en cuando" los que mejores rendimientos positivos o de aprobados obtienen: recibe la calificación de *sobresaliente* un 38,7 por ciento; la de *notable y bien*, un 39 por ciento; la de *suficiente*, un 36 por ciento.

La cantidad de libros leídos al mes y la razón de la lectura mantenían un alto grado de correlación (0,5050). Analizamos la relación que cada una de estas variables presenta sobre los distintos grupos de rendimiento.

Tabla Nº 24. Libros leídos al mes

Libr/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Más de 6	29,5 3,1	13,6 6,2	20,5 4,4	25,0 5,1	11,4 4,5	100 4,3
De 4 a 6	33,8 5,8	7,0 5,2	21,1 7,4	23,9 7,8	14,1 9,0	100 6,8
De 2 a 3	31,2 15,4	11,7 24,7	16,1 16,2	25,9 24,4	15,1 27,9	100 19,7
1 al mes	35,7 33,7	9,2 37,1	22,7 43,6	21,9 39,6	10,5 36,9	100 37,4
Apenas leo libros	52,4 41,9	7,8 26,8	17,5 28,4	15,1 23,0	7,2 21,6	100 31,9
TOTAL	39,7 100	9,3 100	19,6 100	20,8 100	10,7 100	100 100

Si analizamos las tablas Nº 24 y 25 correspondientes a la cantidad de libros que leen al mes los adolescentes y a la razón que manifiestan por esta lectura, observamos la aparición de ligeras diferencias sobre el rendimiento en ambas variables.

De los alumnos que obtienen un rendimiento bajo de *insuficiente*, un 41,9 por ciento no lee libros y un 33,7 por ciento lee uno al mes. Sólo el 8,9 por ciento lee más de 4 libros al mes.

Con respecto a los alumnos de rendimiento alto o de *sobresaliente*, un 13,5 por ciento lee más de 4 libros al mes y un 27,9 por ciento entre dos y tres libros; ambas cantidades superan la media proporcional, mientras que por debajo se encuentran los que no leen o lo hacen muy poco (21,6 y 36,9 por ciento).

Tabla Nº 25. Cuando leo lo hago porque...

Leo/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Me gusta mucho	26,8 16,4	10,6 27,8	16,1 20,1	29,1 34,4	17,3 39,6	100 24,3
Me apetece alguna vez	39,5 41,7	9,6 43,3	20,5 44,1	20,8 41,9	9,6 37,8	100 41,9
Me lo aconsejan	40,4 13,3	8,1 11,3	25,7 17,2	15,4 9,7	10,3 12,6	100 13,1
Me lo recuerdan	50,8 7,2	8,5 5,2	18,6 5,4	16,9 4,6	5,1 2,7	100 5,8
No me gusta, me obligan	56,7 21,4	7,6 12,4	17,2 13,2	13,4 9,7	5,1 7,2	100 15,0
TOTAL	39,8 100	9,3 100	19,6 100	20,8 100	10,6 100	100 100

Analizando la razón que dan de su lectura podemos considerar que los alumnos que alcanzan rendimientos más altos de *sobresaliente* leen porque les gusta, concretamente un 39,6 por ciento, frente a un 7,2 por ciento que muestra no gustarle y lee por obligación y un 2,7 por ciento que lee porque se lo recuerdan en casa o en el colegio.

Por todo ello, podemos concluir que los alumnos que leen un mayor número de libros consiguen un mejor rendimiento académico en sus estudios, al igual que aquellos que muestran una actitud positiva hacia la lectura.

Si confrontamos esta conclusión con la que hacíamos al analizar las actividades de tiempo libre más significativas que realizaba el adolescente, en la relativa a la actividad de lectura se constataba, también, la existencia de pequeñas diferencias en el rendimiento académico por razón de la práctica de esta actividad, llegando a la misma conclusión que hemos ofrecido.

Como era previsible, de la tabla Nº 26 se desprende que existe cierta relación entre el tiempo o las horas diarias que los alumnos ven televisión y el rendimiento académico.

Tabla Nº 26. Veo la televisión (horas al día)

TV/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Más de 4 h. diarias	51,4 18,3	9,5 14,4	17,6 12,7	12,2 8,3	9,5 12,6	100 14,1
Entre 3 y 4 horas	43,6 19,8	9,6 18,6	15,4 14,2	21,8 18,9	9,6 16,2	100 18,0
Entre 2 y 3 horas	37,5 28,7	10,1 33,0	22,7 35,3	20,5 30,0	9,1 26,1	100 30,4
Entre 1 y 2 horas	35,5 25,1	8,2 24,7	19,8 28,4	25,6 34,6	10,9 28,8	100 28,2
Menos de 1 hora	34,7 8,2	9,21 9,3	19,4 9,3	18,4 8,3	18,4 16,2	100 9,4
TOTAL	39,9 100	9,3 100	19,6 100	20,7 100	10,6 100	100 100

Efectivamente, aquellos alumnos que ven la televisión menos de una hora diaria son los que mayor porcentaje de *sobresalientes* alcanzan, superando su representación proporcional en el total de la muestra. El 38,1 por ciento de los *insuficientes* corresponde a alumnos que dedican más de tres horas a la televisión, rebasando también el valor proporcional de la muestra.

La proporción más alta de rendimiento medio con calificación de *suficiente y bien* la obtienen los grupos de alumnos que ven entre una y tres horas la televisión.

Profundizando en el grupo de alumnos que más televisión ven, puede indicarse que la mitad, concretamente un 51,4 por ciento, no llega a aprobar la global; un 9,5 y un 17,6 por ciento obtienen rendimientos medios de *suficiente y bien*, respectivamente. Mientras que el 12,2 y el 9,5 por ciento alcanzan rendimientos altos de *notable y sobresaliente.*

Sin embargo, no se observan diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos por razón de preferir y ver diferentes tipos de programas de televisión.

La práctica deportiva era una de las actividades de tiempo libre más frecuentada por los adolescentes. En este cruce de variables descubrimos que, aunque escasa, existe relación entre la cantidad de tiempo dedicado a la práctica deportiva por parte de los alumnos y el rendimiento académico.

Entre los alumnos que alcanzan rendimientos de *sobresaliente*, no suele practicar deporte un 30,6 por ciento, mientras que un 39,6 por ciento lo hace a razón de una a dos horas diarias; un 18 por ciento manifiesta hacer deporte entre dos y tres horas. Tan sólo un 6,3 y un 5,4 por ciento de los *sobresalientes* se corresponden con los que más practican: entre tres y cuatro horas y más de cuatro horas, respectivamente.

Los alumnos que obtienen un rendimiento *insuficiente* suelen practicar mucho deporte: concretamente, un 10,1 por ciento manifiesta practicar más de cuatro horas; un 12,5 por ciento, entre tres y cuatro horas; y un 24 por ciento, entre dos y tres horas. Por el contrario, un 33,7 por ciento practica deporte entre una y dos horas, mientras que el 19,5 por ciento apenas practica.

En materia de tiempo libre, también aparece el fenómeno "moda". Hay que practicar el último juego novedoso, hay que poseer los últimos materiales necesarios, el aparato más sofisticado..., pero ¿realmente tiene algún tipo de relación el rendimiento académico con el tener todos los materiales nuevos para la práctica de lo que está de moda? Tras efectuar el cruce de estas variables, no se verifica ningún tipo de asociación entre el rendimiento académico y la moda en el tiempo libre. Sí, quizá, convenga destacar que son los alumnos con rendimiento *insuficiente* a quienes más les gusta estar a la moda, tanto en la adquisición de todos los nuevos materiales que aparecen, como en la práctica de los nuevos juegos surgidos.

Por último, se ha comprobado la inexistencia de diferencias significativas en el rendimiento académico de los alumnos por razón de pertenecer o no a centros culturales, asociaciones o clubes de tiempo libre de sus respectivas localidades.

IV.3.2.3.– Tablas cruzadas con las variables intervinientes relativas a la familia en el tiempo libre

Comenzamos un nuevo bloque en nuestro análisis: se refiere a la familia como lugar de comunicación, valoración y ayuda en la educación del tiempo libre de los hijos.

Una de nuestras pretensiones al analizar estas variables ha sido el saber si la frecuencia con que se da la comunicación, sobre temas generales, en el marco familiar, guarda algún tipo de relación con el rendimiento académico.

En la gráfica se pone de manifiesto que los alumnos que alcanzan rendimientos académicos altos (*sobresaliente y notable*) pertenecen a familias en las que la comunicación se da **frecuentemente**, cuando no **siempre**.

En general, los alumnos que alcanzan un rendimiento académico alto suelen comunicar con **frecuencia o siempre** lo que les acontece en la vida diaria a todos los miembros de la familia, en una proporción entre un 68 y 73 por ciento; mientras que sólo un 11,7 por ciento de los *sobresalientes* **nunca** se comunica con la familia o lo hace **pocas veces**. Los alumnos que consiguen rendimientos de *suficiente o bien* suelen contar en el ámbito familiar **algunas veces** las cosas que les suceden (aproximadamente, en un 27 por ciento) y, finalmente, los alumnos de rendimiento *insuficiente*, en un 22 por ciento, **casi nunca o en pocas ocasiones** comunican en casa lo que les acontece.

Podemos constatar, por tanto, que existe asociación entre la frecuencia con que se da la comunicación en la familia, sobre temas generales o acontecimientos que suceden a sus miembros, y el rendimiento académico alcanzado. Relación que puede apreciarse más claramente a través de esta gráfica Nº 22:

Gráfico Nº 22

FRECUENCIA EN LA COMUNICACIÓN FAMILIAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Insuficiente | Suficiente | Bien | Notable | Sobresaliente

Siempre o frecuentemente | Algunas veces | Pocas veces o casi nunca

El conocimiento que los padres tienen de lo que hacen los adolescentes en su tiempo libre es producto del grado de confianza que existe en las familias y de esa comunicación de la que hablábamos anteriormente.

El nivel de relación existente entre el rendimiento académico y la frecuencia con que se da la comunicación familiar relativa al tiempo libre ha resultado más bajo que en la anterior variable.

También es muy escasa la relación de las actividades culturales realizadas en familia y el ver la televisión juntos con los niveles de rendimiento académico alcanzado por el alumno.

Al tratar de conocer la relación existente entre la opinión que tienen los padres sobre el tiempo libre de sus hijos, es decir, cómo lo valoran, y el rendimiento académico que estos obtienen, observamos que opiniones de los padres como *"tiene demasiado tiempo libre y no nos gusta"* y *"que aproveche más el tiempo libre para estudiar"* ofrecen diferencias significativas sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Los alumnos que no han oído **nunca** decir a sus padres, con respecto al tiempo libre de sus hijos, la frase "*tiene demasiado tiempo libre y no nos gusta*" alcanzan rendimientos mucho más altos que aquellos que la oyen **muchas veces**. Concretamente: al 55,9 por ciento de los que alcanzan rendimiento alto de *sobresaliente* no se le dice **nunca** esta frase, frente al 2,7 por ciento de los que consiguen esta misma calificación, que sí la oye decir a sus padres **muchísimas veces**.

Tabla Nº 27. Padres dicen: "Demasiado tiempo para aficiones y no nos gusta"

Afic/Ren	I	S	B	N	Sb	TOTAL
Muchas veces	62,4 14,0	9,7 9,3	15,1 6,9	9,7 4,1	3,2 2,7	100 9,0
Bastantes veces	47,5 14,0	9,6 17,5	15,4 13,2	21,8 7,4	9,6 3,6	100 11,7
En ciertas ocasiones	44,9 26,6	8,6 21,6	20,4 24,5	19,2 21,7	6,9 15,3	100 23,4
Alguna vez	38,3 25,6	9,4 26,8	22,4 30,4	20,9 26,7	9,0 22,5	100 26,6
Nunca	26,8 19,8	7,8 24,7	16,7 25,0	28,4 40,1	20,3 55,9	100 29,3
TOTAL	39,8 100	9,3 100	19,5 100	20,8 100	10,6 100	100 100

Si nos detenemos en el análisis del grupo que dice oír la frase con **muchísima frecuencia**, observamos que el 62,4 por ciento obtiene calificación de *insuficiente*; el 9,7 y 15,1 por ciento consiguen rendimiento medio de *suficiente y bien*, respectivamente; mientras que un bajo porcentaje de alumnos, 9,7 y 3,2 por ciento, alcanza los rendimientos más altos de *notable y sobresaliente,* respectivamente.

Por todo ello y aunque, en general, no resulta ser muy frecuente esta opinión, podemos afirmar que efectivamente existe asociación entre el rendimiento académico y la opinión de los padres que piensan que sus hijos tienen demasiado tiempo libre, lo que no les gusta.

En general, resulta ser bastante habitual oír en las familias la manifestación verbal: *"aprovecha más tu tiempo libre para estudiar"*; está mucho más generalizada que la opinión anterior. Como era de esperar, es a los alumnos de rendimiento *insuficiente* a los que más se les reitera este reproche.

Estos datos ponen de relieve que al 67,5 por ciento de los alumnos de rendimiento *sobresaliente* **nunca**, o a lo sumo **alguna vez**, se les dirige esta frase. En cambio a los alumnos que obtienen rendimiento de *insuficiente* se les dice con **mayor asiduidad** (concretamente al 77,5 por ciento) "que aprovechen el tiempo libre para estudiar".

El gráfico siguiente nos ayuda a observar con mayor precisión esta estrecha relación:

Gráfico Nº 23

"APROVECHA PARA ESTUDIAR EN TL" Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
Nunca o Alguna vez	8,2	19,6	20,6	43,3	67,5
En ciertas ocasiones	14,2	14,4	19,1	23,5	14,4
Mucho o Bastantes veces	77,5	66	60,3	33,2	18

En él queda patente que es para los alumnos de rendimiento bajo para los que más se generaliza esta opinión; mientras que se invierten las proporciones a medida que mejora el rendimiento académico.

Al someter a estudio las opiniones opuestas a las ofrecidas anteriomente, se detecta que la frecuencia con que los padres opinan que *"en el tiempo libre de los hijos es importante y necesario tener aficiones"*, o que *"el tiempo libre es un tiempo de formación y educación"*, repercute con pequeñas diferencias en los niveles del rendimiento académico.

Por otra parte, comprobamos claramente la relación existente entre el rendimiento académico y la estimulación en el tiempo libre. Lo que nos lleva a pensar que los alumnos que reciben estímulos positivos por parte de la familia, acerca de la originalidad y creatividad que los adolescentes manifiestan en sus aficiones, alcanzan mejores resultados en el rendimiento académico.

IV.4.- ANÁLISIS DE VARIANZA

En el presente capítulo se lleva a cabo un análisis de varianza como "técnica para analizar mediciones o datos que dependen de varios tipos de efectos, que operan simultáneamente, para decidir qué clases de efectos son importantes, y calcular la magnitud de los mismos" Sheffe (1976, p. 3).

En nuestra investigación hemos utilizado una de las pruebas no paramétricas más eficaces: el análisis de varianza unidireccional de Kruskall-Wallis.

Para llevar a cabo este procedimiento estadístico se ha requerido reemplazar las puntuaciones de la variable dependiente por rangos, categorizándolos, concretamente, en tres opciones: BAJO MEDIO ALTO

Esta agrupación se corresponde con la nota obtenida en cada asignatura y nota global del curso. Así, el valor **bajo** se corresponde con el *insuficiente*; el valor **medio**, con la puntuación *suficiente y bien*, y, por último, el valor **alto**, con los resultados *notable y sobresaliente*.

Con esta técnica tratamos de confirmar si las posibles diferencias en los rangos de cada grupo producen algún efecto no atribuido al influjo del azar y, por lo tanto, algún grupo habrá destacado, acentuando la diferencia a favor de un determinado grupo.

Para llevar a cabo este análisis se presentan las tablas con las variables que han obtenido significación en el análisis de varianza (de la variable dependiente "rendimiento académico", medida, como se dijo, por las calificaciones de junio en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idioma, Sociales, Artística Educación Física y la global, las variables independientes y las intervinientes), al menos con

un nivel de confianza del 95 por ciento, procediendo a un análisis más detallado, en cuanto a dar explicación a esa significatividad de la diferencia y conocer la dirección en que se manifiesta, en el que se tiene en cuenta, principalmente, la variable dependiente "nota global", dado el gran número de significaciones obtenidas.

IV.4.1.– ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE Y LA INDEPENDIENTE COMPLEMENTARIA

El resultado de este análisis de varianza puede observarse en la tabla 28. De las 208 posibles diferencias significativas (8 variables dependientes por 26 variables independientes) han resultado con significación 132. De éstas, la **variable independiente personal** obtuvo 14 diferencias significativas con un α al nivel de 0,001, excepto en *Sociales y Educación Física* con la variable sexo a un nivel de confianza de 99 y 95 por ciento, respectivamente.

La variable ambiental presenta 13 diferencias significativas, de las cuales 8 con un nivel α de 0,01 y 5 al nivel de 0,05 en la *global* con localidad, *Artística* con tipo de centro y centros culturales de la localidad, *Sociales* con tipo de centro e *Idioma* con centros culturales de la localidad.

En **la variable educativa** se detectan 52 diferencias significativas, todas ellas a un nivel α de 0,01. Las variables independientes (repetición de curso, horas de estudio, dificultades en el trabajo, ayuda de padres en los deberes, ayuda de profesor y tiempo de esta ayuda) consiguen un nivel de significación en todas las asignaturas y global, mientras que la variable "qué curso repitió" lo alcanza en las áreas de *Lengua, Matemáticas, Sociales y nota global.*

Por último, en la **variable social** se dan 51 diferencias significativas: 41 con un nivel α de significatividad de 0,01, principalmente en las variables de estudios del padre y de la madre, empleo del padre y nivel socioeconómico del padre y de la madre; mientras que en el resto de variables, como tomas de agua en la vivienda, número de vehículos, televisores, ordenador y vídeo-juegos, el nivel de α es de 0,05, generalmente.

En la misma tabla se atiende a la variable dependiente. Se constatan las asignaturas que producen mayores diferencias con significación.

Tabla Nº 28. Variables independientes complementarias con significatividad en el rendimiento

VARIABLES INDEPENDIENTES / BLOQUES	VARIABLES DEPENDIENTES								
	LENGUA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	IDIOMA	SOCIAL	ARTÍSTICA	EDUCAC. FÍSICA	GLOBAL	NºVAR con significación
V.PERSONAL									
AÑO DE NACIMIENTO	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
SEXO	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0054	0,0000	0,0105	0,0000	8
V. AMBIENTAL									
LOCALIDAD	0,0004	......	0,0000	......	......	0,0000	......	0,0329	4
TIPO DE CENTRO	0,0026	0,0012	......	0,0063	0,0349	0,0130	0,0000	......	6
CTROS CULTURALES EN LOCALID.	0,0031	......	......	0,0382	......	0,0158	......	......	3
V. EDUCATIVA									
¿REPITIÓ CURSO?	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
CURSO REPETIDO	0,0001	0,0098	......	......	0,0006	......	......	0,0023	4
HORAS DE ESTUDIO	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
DIFICULTADES EN TRABAJO	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
PADRES AYUDAN EN DEBERES	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0008	0,0000	8
AYUDA DE PROFESOR PARTICULAR	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0052	0,0000	8
TIEMPO DE AYUDA DEL PROFESOR	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
V. CLASE SOCIAL									
ESTUDIOS PADRE	0,0001	0,0000	0,0000	0,0002	0,0000	0,0003	......	0,0000	7
EMPLEO PADRE	......	0,0200	0,0003	0,0019	0,0181	0,0081	0,0047	0,0170	7
ESTUDIOS MADRE	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0018	......	0,0000	7
NIVEL SOCIOECONÓMICO PADRE	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	......	0,0000	7
NIVEL SOCIOECONÓMICO MADRE	0,0000	0,0003	0,0000	0,0000	0,0000	0,0020	......	0,0000	7
AGUA	0,0001	0,0052	0,0000	0,0002	0,0002	0,0000	......	0,0000	7
VEHÍCULOS	......	......	......	......	0,0163	......	......	......	1
TELEVISORES	......	0,0272	......	......	......	......	......	......	1
ORDENADOR	......	0,0331	0,0010	0,0113	0,0123	0,0022	......	0,0344	6
VD-JUEGOS	0,0195	......	......	......	......	......	......	......	1
TOTAL VARIABLES CON SIGNIFICACIÓN	18	18	16	17	18	18	10	17	132

Una vez conocidas las variables que presentan diferencias, pasamos a dar una explicación más detallada de la significatividad de esas diferencias por bloques de variables para conocer en qué sentido se confirman las diferencias en cada una de ellas atendiendo a la variable dependiente "rendimiento académico".

Recordemos que para este análisis se han transformado las puntuaciones directas de la variable "rendimiento" en medias de rango cuya medida más alta acentuará la diferencia.

Para la explicación de todas y cada una de las variables que han resultado significativas en este análisis se tendrá en cuenta el apartado de contraste de variables y más concretamente el análisis bivariable.

Dentro de la variable personal, podemos decir que existen diferencias entre alumnos y alumnas con respecto al rendimiento académico, con un nivel de con-

fianza superior al 99 por ciento, en el que es $p < 0,001$, y que se intensifican estas diferencias en el grupo "alto".

Igualmente se constatan diferencias en el rendimiento, más acentuadas en el grupo "alto", si se tiene en cuenta el año de nacimiento y para un nivel $p < 0,001$.

Entre las variables independientes referidas al ambiente, destacamos que no existen diferencias en el rendimiento entre los alumnos de centros públicos o privados, como tampoco las hay si consideramos la existencia o no de centros culturales en la localidad donde viven. Únicamente la variable referida al tipo de hábitat, donde los alumnos desarrollan su vida, parece determinante, con un nivel de confianza de $p < 0,05$, sobre las diferencias en el rendimiento académico, como muestra la significatividad de la tabla.

Estas diferencias parecen ser más notables en el grupo de rendimiento "alto", donde, como ya describimos, destacan los alumnos de poblaciones superiores a los 50.000 habitantes, coincidente, en esta Comunidad Autónoma, con el medio urbano.

De las variables que hacen referencia al aspecto educativo todas han resultado significativas. En la mayor parte de ellas, el nivel de significatividad alcanzado es elevado, llegando al nivel 0,001, es decir, consiguen un nivel de confianza que supera el 99 por ciento. Sólo la variable que hace alusión al curso académico repetido, presenta un nivel de α de 0,01 de significatividad, también de importante consideración.

Tras los resultados obtenidos y ofrecidos podemos afirmar que los alumnos que no han repetido ningún curso consiguen rendimientos mejores que aquellos que repitieron algún curso en toda su trayectoria académica; se ahonda más esta diferencia en el grupo de los que obtienen rendimiento "alto".

Comprobamos, por otra parte, que se establecen disparidades significativas en el rendimiento académico si tenemos en cuenta el curso académico que se repitió; de manera que son más moderadas en los grupos "bajo" y "alto" de rendimiento.

Si atendemos a la cantidad de trabajo o a las horas de estudio personal que el alumno utiliza, se llega a afirmar que esta variable establece diferencias significativas en el rendimiento académico: se observa que se acentúan más en el grupo de rendimiento "bajo", con lo que se constata que son los alumnos que menos horas de estudio utilizan los que más bajos rendimientos académicos obtienen.

Una de las variables educativas que más acusan las diferencias en el rendimiento académico es la relativa a las dificultades que tienen los alumnos en su estudio personal. Por el estadístico de Kruskall-Wallis se puede afirmar que los alumnos que menos dificultades tienen en el estudio personal alcanzan rendimientos más altos; de nuevo destacan mucho más estas diferencias en el grupo "alto" de rendimiento.

También se establecen desigualdades significativas en el rendimiento académico debido a la mayor o menor ayuda que los adolescentes reciben de sus padres para hacer los deberes.

Estas diferencias vienen determinadas por un nivel de confianza superior al 99 por ciento o, lo que es lo mismo, para un nivel α de 0,001, lo que confirma que los alumnos que no necesitan ayuda de sus padres en los deberes alcanzan mejores resultados en el rendimiento académico; una vez más, esta diferencia se realza en el grupo "alto".

Con el mismo nivel de significatividad y una probabilidad superior al 99 por ciento, se confirman las diferencias obtenidas en el rendimiento académico en virtud de la ayuda de profesor particular y del tiempo de esta ayuda.

Podemos hacer constar que se dan diferencias significativas en el rendimiento académico por la ayuda o no de un profesor particular, más notables respecto del grupo "alto" de rendimiento.

En este mismo sentido, en el grupo "alto" se manifiestan también, con mayor fuerza, las disparidades de rendimiento obtenidas a causa de la cantidad de tiempo que asisten a profesor particular.

El nivel de estudios con que cuentan los padres de los alumnos ha resultado ser altamente significativo en los logros alcanzados en el rendimiento académico.

Con un nivel de confianza que supera el 99 por ciento, podemos afirmar que los alumnos cuyos padres no fueron a la escuela o tienen un nivel de estudios primarios obtienen rendimientos más bajos que los hijos de los que cuentan con niveles superiores en estudios.

Estas diferencias, precisadas a un nivel α de 0,001, se acentúan más intensamente en el grupo "alto" de rendimiento.

Por otra parte, si tenemos en cuenta la situación de empleo del padre, constatamos que existen diferencias significativas a un nivel α de 0,05 en los logros académicos globales.

Profundizando en la relación que se establece entre el nivel socioeconómico de los padres y el rendimiento académico global, podemos deducir que éste difiere significativamente, a un nivel de confianza superior al 99 por ciento, para $p < 0,001$, lo que nos permite afirmar que existen diferencias en los resultados académicos en virtud del nivel de cualificación profesional que mantengan los padres de los alumnos. Estas diferencias, de nuevo, se hacen más notables en el grupo "alto".

Los recursos materiales existentes en las familias pueden resultar determinantes de las diferencias en el rendimiento. Efectivamente, esto ocurre con el número de tomas de agua con que se cuenta en los hogares: se comprueba que este aspecto produce desigualdades significativas, a un nivel de confianza superior al 99 por ciento, con $p < 0,001$, en el rendimiento académico; las distancias son ahora más moderadas en los grupos"medio" y "bajo".

Estudiando la significatividad entre el rendimiento académico y la existencia o no de ordenador en casa, observamos que ésta se establece para un nivel de confianza de $p < 0,05$ que supone un 95 por ciento: aparecen diferencias en los logros académicos por la influencia de tener o no ordenador en casa, que se agudizan más en el grupo que representa a los que tienen calificaciones más bajas.

IV.4.2.– ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE Y LA INTERVINIENTE DE TIEMPO LIBRE

El resultado de este análisis de varianza se puede observar en la tabla Nº 29. De las 408 posibles diferencias significativas (8 variables dependientes por 51 variables intervinientes), han resultado con significación 146. De estas, la **variable interviniente de cantidad de tiempo libre** obtuvo tres diferencias significativas con un nivel α de 0,01 en *Lengua* y *Artística* y en *Educación Física* a un nivel de confianza del 95 por ciento.

La variable objeto y actitud del tiempo libre presenta 49 diferencias significativas, de las cuales tres aparecen con un nivel α de 0,001, una con un nivel α de 0,01 y dos al nivel de 0,05 en la *global*.

Una diferencia presenta la variable **descanso en el tiempo libre** con el área de *Sociales,* a un nivel α de 0,05, y cinco diferencias la variable **preferencias en la compañía** con un nivel de confianza del 95 por ciento.

Veintinueve variables intervinientes correspondientes al bloque **gastos en el tiempo libre y empleo** presentan diferencias significativas en el rendimiento académico, la mayor parte de ellas a un nivel de confianza del 95 por ciento a

excepción de la variable **gastos semanales en el tiempo libre y dinero gastado en pubs, discotecas, bares** que consiguen diferencias significativas en el rendimiento de todas las áreas del estudio y la global, con un nivel de α de 0,001, lo que quiere decir que cuentan con un nivel de confianza superior al 99 por ciento.

La lectura en el tiempo libre es otra de las variables que presenta diferencias significativas en el rendimiento académico de todas las áreas, con un nivel de confianza superior al 99 por ciento, en la variable **razón a la lectura** en todas las áreas excepto en *Educación Física.* La variable **libros leídos al mes** también presenta en su mayoría un nivel de confianza superior al 99 por ciento, salvo en *Educación Artística* que lo hace con un nivel del 99 por ciento y en *Educación Física* donde no se da ningún tipo de diferencias con significación.

La **televisión en el tiempo libre** resulta ser una variable que, aunque menos, produce 16 diferencias significativas en todas las áreas del currículo, a un nivel de confianza entre el 95 y el 99 por ciento.

El **deporte en el tiempo libre** presenta 10 diferencias en el rendimiento de la mayor parte de las áreas (a excepción de las Matemáticas) con significación a un nivel de confianza, generalmente, del 95 por ciento.

El **pertenecer a centros culturales** y, sobre todo, la **participación en los grupos culturales** ocasionan diferencias significativas en el rendimiento de todas las áreas, doce en total, con una $p < 0,05$.

Tabla Nº 29. Variables intervinientes del tiempo libre con significatividad en el rendimiento

VARIABLES INTERVINIENTES DE TIEMPO LIBRE	VARIABLES DEPENDIENTES								
	LENGUA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	IDIOMA	SOCIAL	ARTÍSTICA	EDUCAC. FÍSICA	GLOBAL	Nº VAR con significación
BLOQUES									
V. DE TIEMPO LIBRE									
TIEMPO LIBRE DIARIO	0,0066	......	......	......	......	0,0074	0,0197	......	3
Objeto y actitud del Tiempo Libre									
PASEAR Y CHARLAR	0,0068	......	......	......	......	0,0297	......	......	2
VIDEO-CONSOLAS, MAQUINITAS...	......	0,0058	0,0138	......	......	0,0107	......	0,0197	4
TRABAJAR ORDENADOR	......	......	0,0204	......	......	......	......	......	1
ESCUCHAR RADIO	0,0023	......	......	......	......	......	......	......	1
LECTURA LIBROS, REVISTAS, ...	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0058	......	0,0000	7
DEPORTE	......	......	......	......	......	......	0,0024	......	1
IR AL CINE, TEATRO...	0,0318	......	......	......	0,0014	0,0464	......	0,0487	4
IR PUB, BAR, DISCOTECA...	0,0000	0,000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0000	8
TOCAR INSTRUMENTOS MUSICALES	......	......	......	......	......	0,0138	......	......	1
PENSAR, DESCANSAR, NO HACER NADA	0,0433	......	0,0194	0,0493	......	0,0047	......	......	4
ESTUDIAR POR GUSTO	0,0158	......	......	......	......	0,0461	......	......	2
SALIR, ESTAR CON LA FAMILIA	0,0340	......	......	......	......	......	......	......	1
JUEGOS DE SALÓN: BILLAR,...	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0000	......	0,0000	7
VISITAR MUSEOS, EXPOSICIONES...	0,0233	......	......	0,0234	0,0062	0,0366	......	0,0049	5
CAMPAMENTOS, COLONIAS...	......	......	0,0244	......	......	......	......	......	1
Descanso en el Tiempo Libre									
SUELO IR A DORMIR...	......	......	......	......	0,0492	......	......	......	1
Preferencias en la compañía									
PREFIERO ESTAR EN TL CON AMIGOS	......	0,0095	......	0,0226	0,0132	0,0153	......	0,0251	5
Gastos del Tiempo Libre y empleo									
GASTO SEMANAL MEDIO EN AFICIONS	0,0001	0,0001	0,0000	0,0002	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
DINERO EMPLEADO EN LECTURA	0,0025	0,0188	0,0146	0,0030	0,0024	......	0,0001	0,0028	7
DINERO EMPLEADO EN COLECCIONES	0,0490	......	......	0,0228	0,0307	......	......	......	3
DINERO GASTADO EN GOLOSINAS, ...	......	......	......	0,0477	......	0,0281	......	......	2
DINERO EMPLEADO EN VIDEOJUEGOS..	......	......	......	......	......	0,0087	......	......	1
DINERO GASTADO EN BARES, ...	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
La lectura en el Tiempo Libre									
LIBROS LEÍDOS AL MES	0,0000	0,0000	0,0001	0,0000	0,0000	0,0034	......	0,0000	7
LEO PORQUE...	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	......	0,0000	7
ACUDO A LA BIBLIOTECA...	0,0043	0,0084	0,0310	0,0130	0,0069	......	0,0160	0,0079	7
La televisión en el Tiempo Libre									
VEO LA TELEVISIÓN...	0,0025	......	0,0110	0,0030	0,0075	0,0029	0,0032	0,0014	7
PROGRAMAS DEPORTIVOS	0,0045	0,0205	......	0,0011	......	0,0048	0,0001	......	5
PROGRAMAS DE PELÍCULAS Y VIDEOS	0,0315	......	......	0,0289	......	......	......	......	2
PROGRAMAS MUSICALES	......	......	0,0450	......	......	......	0,0462	......	2
El deporte en el Tiempo Libre									
PRACTICO DEPORTE...	0,0008	......	0,0476	0,0004	0,0406	0,0076	0,0099	0,0107	7
PRACTICO DEPORTE PORQUE...	......	......	0,0039	......	0,0013	......	......	0,0104	3
Pertenecer a centros culturales									
ASOCIACIONES A LAS QUE PERTENECE	0,0036	......	......	0,0327	......	0,0091	......	0,0275	4
PARTICIPAR EN GRUPOS CULTURALES	0,0000	0,0034	0,0093	0,0015	0,0000	0,0000	0,0434	0,0001	8
TOTAL VARIABLES CON SIGNIFICACIÓN	24	13	18	20	18	23	12	18	146

Observamos que no se aprecian diferencias en el rendimiento *global* del alumno por razón de una mayor o menor **cantidad de tiempo libre**, aunque sí se manifiestan cuando evaluamos el rendimiento en las áreas de *Lengua, Artística y Educación Física,* a un nivel de confianza de $p < 0{,}05$; las disparidades se agrandan en el grupo de rendimiento "medio" de *Lengua* y en los grupos "alto" de *Artística y Educación Física.* Tampoco aparecen diferencias significativas en el rendimiento *global* causadas por el nivel de **descanso en el tiempo libre** y, concretamente, en las **horas de sueño** que invierten los adolescentes. Eso sí, el área de *Sociales* es la única que, con un nivel de confianza del 95 por ciento, ha presen-

tado diferencias significativas en su rendimiento en virtud del mayor o menor **tiempo de sueño**, se hacen más patentes en el grupo "bajo" de rendimiento.

Respecto a la mayoría de variables de tiempo libre, al resultar con cierto grado de significatividad en el rendimiento global, además de otras áreas, se hace un tratamiento segmentado por bloques para su mejor estudio.

Se constata la existencia de diferencias significativas, a un nivel de confianza de $p < 0,05$, en las calificaciones de la nota global por el hecho de jugar, con gusto a las maquinitas y a los videojuegos. Podemos afirmar que los alumnos que no frecuentan esta actividad obtienen mejores rendimientos; los del grupo "bajo" y "medio" son los que menos manifiestan estas diferencias de rendimiento.

Si nos detenemos a analizar más detalladamente lo que ocurre en el rendimiento global en aquellos alumnos a los que les gusta y practican la lectura, constatamos diferencias en el sentido de que consiguen mejores resultados escolares aquellos adolescentes que tienen gusto por la lectura y la practican. Estas diferencias se confirman con un nivel de confianza superior al 99 por ciento; el mayor tono lo adquiere el grupo "bajo" de rendimiento.

Se comprueban, también, ciertas diferencias en el rendimiento académico global por la actitud, el placer y el gusto en la práctica de asistir al cine o al teatro. Estas diferencias detectan que aquellos alumnos a los que no les gusta el cine o el teatro, y por ello no asisten a ellos o lo hacen por obligación, alcanzan un mayor índice de suspensos. La significatividad de estas diferencias se da al 95 por ciento, con mayor intensidad en el grupo "bajo" de rendimiento.

Podemos afirmar que los adolescentes que no frecuentan los bares, pubs y discotecas consiguen rendimientos más altos que aquellos que lo hacen. La significatividad de estas diferencias supera el 99 por ciento y son más notables en el grupo "alto".

La práctica y la actitud mostradas en las actividades lúdicas de salón, como pueden ser el billar o el futbolín, mantienen un alto grado de significatividad en el rendimiento académico. En efecto, tras el análisis bivariable del apartado anterior, se verifica que aquellos alumnos que no practican esta actividad lúdica alcanzan mejores rendimientos, con un nivel de confianza que supera el 99 por ciento. Este aspecto es más favorable en los grupos de alumnos de rendimiento "alto".

Como ocurría con la variable "ir al cine o al teatro", la actitud, el placer y el gusto que se muestran en la práctica de visitar museos o exposiciones establecen diferencias significativas en los logros académicos.

Con un nivel de confianza del 99 por ciento, podemos afirmar que los alumnos que manifiestan visitar museos o exposiciones por placer y gusto o que, aunque no los visiten, afirman que les gustaría hacerlo consiguen mejores rendimientos que aquellos que lo hacen por obligación o simplemente no frecuentan esta actividad porque no les gusta.

Estas diferencias, precisadas a un nivel α de 0,01, son más moderadas en los grupos "medio" y "alto" de rendimiento.

Si nos remitimos al estudio realizado del análisis bivariable, encontramos diferencias en el rendimiento debidas a la frecuencia con que se manifiesta la preferencia en la compañía de los amigos. El nivel de confianza con el que mostramos tales diferencias se encuentra a un α de 0,05, con mayor moderación en los grupos "bajo" y "medio".

El gasto semanal por término medio que tienen los adolescentes muestra una gran significatividad sobre los logros académicos. Con un nivel de confianza superior al 99 por ciento constatamos que los alumnos que gastan menos dinero en su tiempo libre obtienen mejores resultados que aquellos que gastan más de 1.000 pesetas. Estos aspectos se acentúan mucho más en el grupo "bajo" de rendimiento.

Los resultados de este análisis evidencian la existencia de diferencias significativas, a un nivel de confianza del 99 por ciento, entre el rendimiento académico global y el dinero gastado en libros, revistas o tebeos. Estas diferencias resultan ser más notables en el grupo "bajo".

Con un nivel de confianza que supera el 99 por ciento, podemos afirmar que los alumnos que menos gastan en discotecas, pubs o bares consiguen resultados mejores que aquellos que gastan mucho. Estas diferencias son más moderadas en los grupos "bajo" y "medio".

En cuanto a la lectura, hemos tratado de estudiar tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos.

La cantidad de libros que los adolescentes leen es uno de los aspectos más significativos en el rendimiento académico global. En efecto, se constata, con un nivel de confianza superior al 99 por ciento, que aquellos que más leen son los que consiguen rendimientos más positivos y más altos. Estas diferencias parecen agrandarse en el grupo "bajo".

Atendiendo al aspecto cualitativo o la razón de la lectura, encontramos la misma relación que lo anteriormente afirmado cuando ofrecíamos el aspecto cuan-

titativo. Ante los resultados obtenidos podemos deducir que la significatividad entre el rendimiento académico y la razón de la lectura es muy elevada, alcanzando un nivel de confianza superior al 99 por ciento, por lo que podemos confirmar que obtienen mejores resultados escolares aquellos alumnos a los que les gusta leer que los que lo hacen por obligación o porque se les aconseja, o se les recuerda, que lean. Estas diferencias adquieren mayor fuerza en el grupo "bajo" de rendimiento.

Otro de los aspectos cuantitativos de la lectura que produce diferencias en el rendimiento es la frecuencia con que se asiste a la biblioteca en busca de documentación o de diversas lecturas. Con un α a nivel de 0,01 se verifica que cuanto menos se va a la biblioteca peores rendimientos académicos se obtienen. Este aspecto es más notable en el grupo "bajo" de rendimiento.

La cantidad de tiempo que los alumnos invierten en ver la televisión es realmente vertiginosa y provoca diferencias en los logros académicos a un nivel de confianza del 99 por ciento. Se constata que aquellos alumnos que ven muchísima televisión obtienen peores resultados en el rendimiento. Estas diferencias se manifiestan con mayor tono en el grupo "alto" de rendimiento.

El tipo de programas que, asiduamente, los alumnos ven no constata diferencias significativas en el rendimiento global, aunque sí se aprecian en determinadas áreas.

La práctica deportiva, generalmente, suele mostrar diferencias significativas a un nivel de $p < 0,05$ sobre el rendimiento; se puede afirmar que aquellos que menos tiempo dedican a la práctica deportiva mejores calificaciones obtienen, si tenemos en cuenta el rendimiento global. Estos aspectos son menos favorables en los grupos "bajo" y "medio".

Por otra parte, se dan diferencias en el rendimiento escolar, con un nivel de confianza del 95 por ciento, debido a la razón que los adolescentes aducen para su práctica deportiva. Estas diferencias son más moderadas en los grupos "medio" y "alto".

La pertenencia a diversos centros culturales produce diferencias significativas en el rendimiento global a un nivel de confianza del 95 por ciento. Los logros suelen ser más bajos en aquellos alumnos que no pertenecen a ningún centro cultural. Estas diferencias del rendimiento son más notables en el grupo "bajo".

IV.4.3.- ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE Y LA INTERVINIENTE RELATIVA A LA FAMILIA EN EL TIEMPO LIBRE

El resultado de este análisis de varianza se puede observar en la tabla Nº 30. De las 112 posibles diferencias significativas (8 variables dependientes por 14 variables independientes) han resultado con significación 60. De estas, la **variable interviniente familiar relativa a** ***la comunicación que se produce y al tiempo libre compartido*** obtuvo en total diecinueve diferencias significativas, de las cuales siete con un α de nivel 0,001 corresponden a la comunicación general se aprecian diferencias en todas las áreas a excepción de la *Educación Física.* Ocho diferencias se detectan en la comunicación sobre el tiempo libre en todas las áreas a un nivel de confianza que va desde el 95 por ciento hasta superar el 99 por ciento como en el caso de la *Lengua, Ciencias, Idioma, Sociales y global.* Dos diferencias con significación, para un nivel α de 0,05 en las áreas de *Idioma y Educación Física,* obtiene la variable **visitar museos con la familia.** El **salir de viaje juntos y el ver la televisión en familia** obtienen una diferencia significativa cada una con un nivel de confianza del 95 por ciento.

Las 41 restantes pertenecen al bloque de variables ***valoración del tiempo libre por los padres,*** de las cuales las variables que se refieren a la opinión que tienen los padres sobre el tiempo libre de los hijos, como pensar que **tiene demasiado tiempo libre, que lo aproveche en estudiar y que es importante tener aficiones,** confirman diferencias significativas en el rendimiento de todas las áreas, haciendo un total de 24 diferencias. Por otra parte, la opinión que tienen los padres acerca de que **en el tiempo libre pueden formarse y educarse** obtiene 4 diferencias, en las áreas de *Lengua, Matemáticas, Sociales y la global.*

La estimulación que la familia ofrece al adolescente en el tiempo libre ha resultado ser una variable con significación, en ocho ocasiones, en todas las áreas del currículo y en la global.

Por último, la variable que muestra la opinión de los padres acerca de lo que **piensan sobre la televisión** ha obtenido cinco diferencias significativas en las áreas de *Lengua, Ciencias, Idioma, Sociales y global,* con un nivel de confianza del 99 por ciento.

Tabla Nº 30. V. intervinientes de la familia en el TL con significatividad en el rendimiento

VARIABLES DEPENDIENTES									
VARIABLES INTERVINIENTES LA FAMILIA EN EL T.L. *BLOQUES*	LENGUA	MATEMATICAS	CIECIAS	IDIOMA	SOCIAL	ARTÍSTICA	EDUCAC. FÍSICA	GLOBAL	NºVAR con significación
LA FAMILIA EN EL TIEMPO LIBRE									
Comunicación. T.L. compartido									
EN FAMILIA NOS CONTAMOS COSAS...	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	......	0,0000	7
HABLO CON MIS PADRES DE MI T.L.	0,0000	0,0027	0,0009	0,0001	0,0007	0,0031	0,0238	0,0000	8
VOY CON FAMILIA A MUSEOS, ...	......	......	......	0,0236	......	......	0,0434	......	2
SALGO AL CAMPO, VIAJE CON FMLIA	0,0343	......	......	......	......	......	......	......	1
VEMOS TV O VÍDEO JUNTOS EN FMLIA	......	......	......	0,0426	......	......	......	......	1
Valoración del TL por los padres									
PADRES DICEN: DEMASIADO T.L.	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
PADRES DICEN: APROVECHA ESTUDIAR	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	8
PADRES CREEN IMPORTANTE AFICIÓN	0,0000	0,0001	0,0000	0,0000	0,0000	0,0235	0,0059	0,0000	8
PADRES PIENSAN QUE EN T.L. PUEDO	0,0101	0,0163	......	......	0,0338	......	......	0,0022	4
CUANDO SOY ORIGINAL ME DICEN...	0,0000	0,0117	0,0001	0,0000	0,0000	0,0000	0,0256	0,0000	8
MIS PADRES, CON RESPECTO A LA TV	0,0008	......	0,0048	0,0013	0,0099	......	......	0,0003	5
TOTAL VARIABLES CON SIGNIFICACIÓN	9	7	7	9	8	6	6	8	60

El nivel de comunicación existente en la familia produce diferencias significativas en el rendimiento global, con un nivel de confianza que supera el 99 por ciento. En efecto, se aprecia que cuanto más frecuente es la comunicación de tipo general en el seno familiar mejores logros escolares se consiguen. Estas diferencias se realzan con mayor fuerza en el grupo de rendimiento "bajo".

Si, por otra parte, esta comunicación viene referida al diálogo existente sobre lo que hacen en el tiempo libre, se constatan diferencias a un nivel de confianza que supera el 99 por ciento, de tal modo que esta comunicación favorece los logros académicos. Estas diferencias se manifiestan con mayor fuerza en los grupos "bajos".

Las opiniones de los padres que producen más diferencias en el rendimiento son *las que hacen del tiempo libre tiempo de estudio.* Existen dos opiniones que muestran diferencias en el rendimiento de todas las áreas, con un nivel de confianza superior al 99 por ciento. Efectivamente, constatamos que los rendimientos son altos en aquellos alumnos cuyos padres **nunca** suelen mostrar la opinión de que se *tiene demasiado tiempo libre* o que *ese tiempo ha de ser aprovechado para estudiar.* Estas diferencias resaltan más en los alumnos de rendimiento "alto".

La opinión de los padres que *creen importante el tener aficiones en el tiempo libre* produce diferencias significativas a un nivel que supera el 99 por ciento.

La opinión favorable, que acepta el tiempo libre como *un tiempo de aficiones,* confirma rendimientos académicos más altos. Estas diferencias son más notables en el grupo de rendimiento "bajo".

Por último, otra opinión que manifiesta diferencias en el rendimiento, con un nivel de significación del 95 por ciento, es la referida a *que en el tiempo libre, el adolescente puede formarse y educarse.* Concretamente, son los que obtienen rendimiento alto los que muestran una opinión más favorable en este aspecto. Estas diferencias se reducen en los grupos de rendimiento "alto" y "medio".

La estimulación que los padres ofrecen en el tiempo libre se ha extraído al conocer *cómo aprecian los trabajos originales y positivos que sus hijos hacen en el tiempo libre.* Se constata que el hecho de que los padres estimulen la originalidad de sus hijos y su "buen hacer" produce mejores rendimientos, con una significación por encima del 99 por ciento. Estas diferencias se pronuncian en el grupo "bajo".

La valoración que los padres hacen de la televisión produce diferencias significativas en el rendimiento, con un nivel de confianza superior al 99 por ciento. Estas diferencias resultan ser más notables en el grupo "alto" de rendimiento.

IV.5.– ANÁLISIS MULTIVARIABLE

Hasta el momento hemos venido estudiando diseños donde se establecían relaciones entre dos variables. Por una parte, hemos estudiado, por medio del análisis de correlaciones, las relaciones que se establecen entre dos variables y de qué modo el conocimiento de esta relación nos permite predecir una conducta en función de otra, a través del coeficiente de correlación. Por otra parte, hemos precisado y atribuido las diferencias encontradas en la variable "rendimiento académico" a la manipulación y variación de las variables independientes complementarias y de las variables intervinientes de tiempo libre y las relativas a la familia en el tiempo libre.

Nuestro análisis va más allá: pretendemos relacionar ***globalmente*** el conjunto de medidas, puesto que cuanta más información tengamos sobre la conducta de un sujeto o de un grupo de ellos, más completa será la explicación que se pueda ofrecer de ella. Concretamente, pretendemos reunir la mayor información posible y con ello poder dar constancia de un mayor número de explicaciones acerca de los distintos niveles del rendimiento obtenido.

Para ello el análisis multivariado utiliza unas técnicas derivadas de las correlaciones obtenidas y del análisis de varianza. En nuestro estudio estas técnicas se concretan en el análisis discriminante y el análisis factorial.

Pretenden, tomando como punto de partida las observaciones empíricas, formar nuevos conceptos abstractos o hipotéticos que den explicación a variaciones conjuntas (covariaciones) observadas.

IV.5.1.– ANÁLISIS DISCRIMINANTE

En nuestra investigación hemos utilizado la técnica del análisis discriminante, con objeto de comprobar y analizar qué incidencia tiene un grupo de variables del estudio, como las relativas al origen socio-económico-cultural, a las actividades de tiempo libre y a la familia en el tiempo libre, sobre el rendimiento académico, representado éste con la nota global del curso.

Al mismo tiempo, analizaremos cuál o cuáles de dichas variables tomadas en consideración son las que más discriminan sobre dicho rendimiento.

Con ello, trataremos de clasificar, a partir de las diferencias encontradas entre los grupos, o bien predecir, a través de las premisas de clasificación establecidas, cuándo un alumno/a pertenece a un grupo u otro de rendimiento.

La aplicación del Análisis Discriminante a las variables y grupos, objeto de nuestro estudio, es posible ya que se cumplen los requisitos exigidos para ello, como son:

1. Que los grupos sean discretos e identificables.

2. Que cada observación en los grupos puede ser descrita por un conjunto de mediciones de varias características.

3. Que las distintas variables utilizadas tengan una distribución normal y multivariada en cada población.

IV.5.1.1.– Análisis Discriminante para detectar cuál de las variables discrimina mejor a los alumnos según el rendimiento alcanzado.

Una vez analizadas las variables más relevantes con respecto al rendimiento académico global, se tomaron aquellas que más significatividad mostraron, para ver, de todas, cuál era la que discriminaba mejor con respecto al rendimiento académico.

Una vez seleccionadas y reorganizadas las variables en los grupos, se procedió a la aplicación del procedimiento "stepwise", para investigar cuál de las variables escogidas tiene mayor incidencia en los diferentes grupos de rendimiento: (bajo, medio, alto).

Se aplicó la prueba "Lambda de Wilks" cuyos resultados exponemos en las tablas Nº31, 32 y 33 que se corresponden con cada grupo de variables.

PODER DISCRIMINATORIO DE LAS VARIABLES (PRUEBA DE WILKS)

Tabla Nº 31. Variables independientes complementarias

VARIABLES SOCIO-ECONÓMICO-CULTURAL *BLOQUES*	LAMBDA DE WILKS	F	SIGNIFICA-TIVIDAD
V.PERSONAL			
AÑO DE NACIMIENTO	,99599	,2476	,7811
SEXO	,98711	,8032	,4502
V. AMBIENTAL			
LOCALIDAD	,93628	4,1856	,0174
V. EDUCATIVA			
¿REPITIÓ CURSO? (Es una constante)			
CURSO REPETIDO	,87801	8,5447	,0003
HORAS DE ESTUDIO	,92158	5,2331	,0066
DIFICULTADES EN TRABAJO	,95554	2,8616	,0610
PADRES AYUDAN EN DEBERES	,99037	,5982	,5514
AYUDA DE PROFESOR PARTICULAR	,98365	1,0223	,3628
TIEMPO DE AYUDA PROFESOR	,97517	1,5661	,2130
V. CLASE SOCIAL			
ESTUDIOS PADRE	,99771	,1413	,8684
ESTUDIOS MADRE	,99124	,5438	,5819
PROFESIÓN PADRE	,98778	,7611	,4693
PROFESIÓN MADRE	,92517	4,9744	,0084

Tabla Nº 32. Variables intervinientes: Familia, Tiempo libre

VARIABLES FAMILIA - TIEMPO LIBRE	LAMBDA DE WILKS	F	SIGNIFICA-TIVIDAD
BLOQUES			
COMUNICACIÓN. T.L. COMPARTIDO			
EN FAMILIA NOS CONTAMOS COSAS...	,95982	2,5746	,0803
HABLO CON MIS PADRES DE MI T.L.	,95919	2,6164	,0771
VALORACIÓN DEL T.L. POR LOS PADRES			
PADRES DICEN: DEMASIADO T.L.	,96134	2,4732	,0885
PADRES DICEN: APROVECHA ESTUDIAR	,97665	1,4702	,2339
PADRES CREEN IMPORTANTE AFICIONES	,99904	,0589	,9428
ESTÍMULO EN EL T.L.	,94901	3,3042	,0400
PADRES PIENSAN QUE EN T.L. PUEDO	,95552	2,8629	,0609
MIS PADRES, CON RESPECTO A LA TV	,99333	,4128	,6627

Tabla Nº 33. Variables intervinientes de Tiempo libre

VARIABLES DE TIEMPO LIBRE	LAMBDA DE WILKS	F	SIGNIFICA-TIVIDAD
BLOQUES			
OBJETO Y ACTITUD DEL TIEMPO LIBRE			
VIDEO-CONSOLAS, MAQUINITAS...	,98049	1,2234	,2978
LECTURA LIBROS, REVISTAS, ...	,97401	1,6409	,1980
IR AL CINE, TEATRO...	,99253	,4629	,6306
IR PUB, BAR, DISCOTECA...	,94555	3,5414	,0320
JUEGOS DE SALÓN: BILLAR,...	,99160	,5210	,5952
VISITAR MUSEOS, EXPOSICIONES...	,94843	3,3438	,0385
PREFERENCIAS EN LA COMPAÑÍA			
PREFIERO ESTAR EN TL CON AMIGOS	,99419	,3592	,6990
GASTOS DEL TIEMPO LIBRE Y EMPLEO			
GASTO SEMANAL MEDIO EN AFICIONES	,91396	5,7893	,0040
DINERO EMPLEADO EN LECTURA	,99640	,2224	,8009
DINERO GASTADO EN BARES, ...	,88045	8,3503	,0004
LA LECTURA EN EL TIEMPO LIBRE			
LIBROS LEÍDOS AL MES	,99612	,2393	,7876
LEO PORQUE...	,94781	3,3865	,0370
ACUDO A LA BIBLIOTECA...	,98369	1,0199	,3637
LA TELEVISIÓN EN EL TIEMPO LIBRE			
VEO LA TELEVISIÓN...	,96634	2,1420	,1218
EL DEPORTE EN EL TIEMPO LIBRE			
PRACTICO DEPORTE...	,99282	,4449	,6419
PRACTICO DEPORTE PORQUE...	,97623	1,4976	,2277
PERTENENCIA A CENTROS CULTURALES			
ASOCIACIONES A LAS QUE PERTENECES	,97627	1,4948	,2283
PARTICIPAR EN GRUPOS CULTURALES	,97953	1,2850	,2803

Del análisis de dichos resultados podemos deducir, teniendo en cuenta que a menor valor de Lambda de Wilks mayor poder discriminatorio, que las variables que tienen mayor poder con respecto a las demás, y con bastante diferencia, son las referidas al **curso que repiten y el gasto que tienen los alumnos en bares, discotecas y pubs,** que a su vez es confirmado por la diferencia con el grupo centroide determinada por "F" y el alto grado de significatividad, que alcanza un nivel de confianza superior al 99 por ciento. Le siguen en poder discriminatorio las variables **profesión de la madre, cantidad gastos en el tiempo libre y horas de estudio**, con un elevado grado de significatividad, concretamente del 99 por ciento. Destacan, a continuación, las variables que, aunque menos, discriminan con un

nivel de significatividad del 95 por ciento; estas son: **la localidad donde habitan, la asistencia a pubs, discotecas o bares, la razón de la lectura, las visitas a museos y exposiciones** y, por último, **la estimulación que los padres ofrecen a las cosas que hacen los adolescentes en su tiempo libre.**

Existen cinco variables con un poder discriminatorio muy bajo: es el caso de **las dificultades en el trabajo** y las relativas a la familia en el tiempo libre como son: **el grado de comunicación general que hay en la familia, el que existe respecto al tiempo libre, la opinión de los padres que consideran que los adolescentes tienen demasiado tiempo libre** y, por último, **la de que el tiempo libre puede ser un tiempo de formación y educación.**

Las restantes variables presentan un poder de significación muy escaso y no existe significatividad alguna en ellas.

Los valores obtenidos en cada una de las funciones al aplicar el análisis discriminante nos explicarán la incidencia que tienen las variables anteriormente mencionadas.

Tabla Nº 34. Funciones Discriminantes Canónicas

FUNCIONES	EIGENVALUE	% VARIANZA	CORRELACIÓN CANÓNICA	LAMBDA DE WILKS	X	GL	SIGNIFICATIVIDAD
FUNCIÓN 1	,2571	73,10	,4522	,726708	38,946	6	,0000
FUNCIÓN 2	,0946	26,90	,2940	,913550	11,031	2	,0040

De los resultados obtenidos en la tabla Nº 34 referida a las funciones discriminantes canónicas, podemos deducir que la Función 1 tiene una significatividad muy elevada, pues el porcentaje relativo o <<eigenvalue>>, que constituye una medida de la importancia de la función, es muy elevado. También el 73,10 por ciento de la varianza total es explicada por la Función 1. La correlación canónica es también más elevada y la significatividad es superior al 99 por ciento. Por otra parte, el coeficiente Lambda de Wilks es menor. Toda esta serie de datos nos viene a indicar el alto poder discriminatorio de la Función 1 sobre la Función 2, tomando el porcentaje de varianza explicada por cada una de las funciones discriminantes canónicas.

Analizados, en principio, los valores de cada una de las funciones, calculamos, a continuación, los coeficientes estandarizados de la función canónica para las variables más significativas, en relación con ambas funciones, obteniendo:

Tabla Nº 35. Coeficientes estandarizados de la Función Discriminante Canónica

VARIABLES	FUNCIÓN 1	FUNCIÓN 2
CURSO REPETIDO	-,66535	,56877
PROFESIÓN DE LA MADRE	,54772	-,12646
DINERO GASTADO EN BARES, PUBS,	,48531	,83186

Se comprueba que los coeficientes más elevados con respecto a la primera función se encuentran en **el curso repetido**, seguido de la **profesión de la madre.** Con respecto a la Función 2, el coeficiente más alto lo da la variable **gastos en bares, pubs o discotecas** seguida de **curso repetido.**

Teniendo en cuenta la clasificación de los coeficientes estandarizados, estudiemos a continuación cómo quedarían clasificadas las diferentes variables según la correlación entre las funciones canónicas discriminantes y las variables discriminantes.

Tabla Nº 36. Clasificación de las Variables según las Funciones Discriminantes y la magnitud de los coeficientes

VARIABLES	FUNCIÓN 1	FUNCIÓN 2
CURSO REPETIDO	-,65377*	,55403
PROFESIÓN DE LA MADRE	,56008*	-,04978
ASISTIR A PUBS, DISCOTECA, BARES	,39448*	,38908
TIEMPO DE AYUDA DE PROFESOR	-,21986*	-,04076
AYUDA DE PROFESOR PARTICULAR	-,21962*	,03801
HORAS DE ESTUDIO	-,21906*	-,11358
VISITAR MUSEOS	-,20625*	,07955
ESTUDIOS DE LA MADRE	-,18074*	,04872
LOS PADRES CREEN IMPORTANTE TENER AFICIONES	,16798*	-,07484
GASTOS EN AFICIONES EL TIEMPO LIBRE	-,15239*	-,13162
AÑO DE NACIMIENTO	,14903*	-,02943
DIFICULTADES EN EL TRABAJO	-,12723*	,11791
PRACTICO DEPORTE	,12681*	-,06096
MIS PADRES CON RESPECTO A LA T.V.	,11420*	-,05745
LIBROS LEÍDOS AL MES	-,09440*	-,07086
ESTUDIOS DEL PADRE	,08163*	,05202
JUEGOS DE SALÓN: BILLAR	,06913*	-,01408
PROFESIÓN DEL PADRE	,06750*	-,03363
PREFERENCIA EN ESTAR CON AMIGOS	,06228*	,03035
RAZÓN A LA LECTURA	-,05973*	,00064
DINERO GASTADO EN BARES, PUBS, DISCOTECAS	,53214	,81574*
DINERO EN LECTURA	-,13724	-,25686*
VEO LA TELEVISIÓN	,05471	,23868*
PADRES AYUDAN EN DEBERES	-,07179	-,21981*
HABLO CON MIS PADRES DE MI T.L	-,09385	-,20058*
MIS PADRES DICEN: DEMASIADO T.L	,13690	,16951*
MIS PADRES DICEN: APROVECHE EN ESTUDIAR	,06115	-,16142*
ESTÍMULO EN EL TIEMPO LIBRE	-,00375	-,14781*
LOCALIDAD	-,09493	-,12492*
ASISTENCIA A LOS CTROS. CULTURALES	,01482	,10066*
LEER PERIÓDICOS, REVISTAS	,00912	-,09426*
EN FAMILIA NOS CONTAMOS COSAS	,01316	-,08835*
SEXO	,06302	-,08477*
MAQUINITAS, VIDEO-CONSOLAS	-,03697	-,08411*
CINE, TEATRO	,02851	-,05657*
MIS PADRES PIENSAN QUE EN EL T.L PUEDO FORMARME	,03544	-,05643*
ASOCIACIONES A LAS QUE PERTENECES	,03176	-,05315*
RAZÓN A LA PRÁCTICA DEPORTIVA	,01600	,03340*
TOMAS DE AGUA	,02946	,03044*
ACUDO A LA BIBLIOTECA	-,00490	-,02431*

El [*] nos indica la mayor correlación absoluta entre cada variable y cada una de las funciones discriminantes. Se puede comprobar que las veinte primeras variables destacan más en la primera Función: lo hacen por encima de todas y con mayor frecuencia la variable que designa el **curso que repitió** y la que indica

la profesión de la madre demostrando así un mayor poder de discriminación. En la segunda Función destacan otras veinte variables: aquí es la variable **dinero gastado en bares, discotecas y pubs** la que destaca con mucha diferencia sobre todas las demás o, lo que es lo mismo, con mayor poder de discriminación.

Seguidamente, analizamos cuáles han sido los coeficientes alcanzados por la función discriminante canónica en cada uno de los grupos de rendimiento. Los resultados obtenidos aparecen en la tabla N° 37.

Tabla N° 37. Coeficientes de la Función Discriminante en los grupos de Rendimiento

RENDIMIENTO ACADÉMICO	FUNCIÓN 1	FUNCIÓN 2
RENDIMIENTO BAJO	-,13458	-,13173
RENDIMIENTO MEDIO	,17908	,63395
RENDIMIENTO ALTO	3,11316	-,46940

En ella comprobamos que el grupo de rendimiento alto tiene un mayor y más significativo poder discriminante en la primera función, mientras que en la segunda son el grupo medio, seguido del grupo alto, los que mayor poder discriminatorio tienen.

IV.5.1.2.– Clasificación de los alumnos y predicción del rendimiento académico según los valores de las variables discriminatorias.

Por último, analicemos cómo han quedado clasificados los diferentes alumnos que componen la muestra. El número total de alumnos que se procesó fue de 1.049, de los que 871 han sido desechados por tener al menos la pérdida de una variable discriminante, quedando 178 casos. Los resultados de la clasificación quedaron de la siguiente manera:

Tabla N° 38. Clasificación de los alumnos que componen la muestra

GRUPOS ACTUALES DE RENDIMIENTO	N° DE CASOS	GRUPOS DE PREDICCIÓN DE RENDIMIENTO					
		BAJO		MEDIO		ALTO	
		N°	%	N°	%	N°	%
RENDIM. BAJO	139	88	63,3	41	29,5	10	7,2
RENDIM. MEDIO	34	10	29,4	19	55,9	5	14,7
RENDIM. ALTO	5	0	,0	2	40	3	60

Ante estos resultados, deducimos que el grupo de predicción de rendimiento bajo obtiene una elevada proporción de alumnos correctamente clasificados (63,3 por ciento) con su propio grupo y en un 29,4 por ciento con el grupo de rendimiento medio. Por su parte, el grupo de predicción de rendimiento medio obtiene la proporción más elevada con su propio grupo de rendimiento medio en un 55,9 por ciento, logrando también sujetos correctamente clasificados tanto en los de rendimiento alto (40 por ciento) como en el grupo de rendimiento bajo (29,5 por ciento).

El grupo de predicción de rendimiento alto alcanza un porcentaje del 60 por ciento de sujetos perfectamente clasificados con su propio grupo y de un 14,7 y 7,2 por ciento con los grupos medio y bajo, respectivamente.

Si analizamos globalmente los datos obtenidos, observamos que existe un 61,80 por ciento de alumnos correctamente clasificados en los diferentes grupos de rendimiento académico con respecto a las variables computadas, por lo que podemos afirmar que existe correspondencia entre el grupo al que pertenece el alumno, según su rendimiento académico, y el grupo al que pertenece si tenemos en cuenta las variables analizadas.

IV.5.2.- ANÁLISIS FACTORIAL

El análisis factorial parte de la matriz factorial obtenida de las intercorrelaciones de todas y cada una de las variables. En los factores que constituyen esta matriz factorial está contenida la totalidad de la varianza de la matriz de correlaciones.

Como estos datos no son fáciles de interpretar directamente, se efectúa una transformación basada en la rotación de factores tal que la matriz rotada nos ofrece una matriz factorial con la misma varianza total que la anterior, pero distribuida de forma que permite una mejor interpretación de los factores, puesto que las variables que están significativamente cargadas en un factor no lo están en el otro.

Se pretende, pues, encontrar unos factores no correlacionados que nos indiquen conductas o rasgos independientes, o bien que expliquen precisamente la varianza común de las variables que entran en el análisis.

El proceso llevado en este análisis ha sido:

1) Para la extracción de factores, se ha utilizado el procedimiento iterativo de Componentes Principales, teniendo en cuenta el criterio de que

cada factor contuviera el máximo de varianza de la matriz de la que se extrae. Se extraen tantos factores como variables empíricas.

2) Para elegir el número de factores y cumplir así con el objetivo del análisis factorial de reducir la dimensionalidad, se utiliza el "Criterio Varimax Normalizado" de Kaiser, método que maximiza la varianza de los factores. Con la rotación Varimax de la matriz, obtendremos una matriz factorial con la misma varianza total explicada que la anterior, pero repartiendo la varianza de los factores significativos, es decir, de los factores que se van a tener en cuenta en la continuación del análisis, de forma que cada factor no contenga cargas significativas más que en un número reducido de variables. Esta distribución permite una mejor interpretación de los factores, puesto que las variables que están significativamente cargadas en un factor no lo están en el otro.

Los factores obtenidos los mostramos junto a las tablas que recogen la relación entre cada factor y cada variable (*carga o saturación factorial*) y la proporción de varianza que comparten (*comunalidad*).

Tabla Nº 39. Variables del Factor 1. Lúdico-Deportivo

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 1	COMUNALIDAD
SEXO	,69156	,58045
VER PROGRAMAS DEPORTIVOS EN LA TELEVISIÓN	-,63577	,53283
VER DEPORTE COMO ACTIVIDAD DE TIEMPO LIBRE	,51682	,43705
TIEMPO DE PRÁCTICA DEPORTIVA	,49494	,39886
PRACTICA DEPORTE	,48719	,35810
JUEGOS DE SALÓN COMO ACTIVIDAD DE TIEMPO LIBRE	,45288	,35845
DINERO GASTADO EN VIDEOJUEGOS	,40078	,32201
JUGAR CON MAQUINITAS O VIDEOJUEGOS -ACTIV DE T.L.-	,39064	,40487
ESTAR AL DÍA EN JUEGOS Y MATERIAL LÚDICO	,35899	,22775
DINERO GASTADO EN COLECCIONISMO	,35388	,37911
TENER EN CASA VIDEOJUEGOS	,30524	,30041

Los componentes que se recogen en el **factor 1** agrupan variables que tienen que ver con las actividades lúdicas y deportivas; por eso se denomina **factor LÚDICO-DEPORTIVO**. El conjunto de estos componentes explica el 13,8 por ciento de la varianza total. En él, la variable sexo obtiene un factorial de 0,6915; el ver programas deportivos, el 0,6357 y el presenciar deporte como actividad de tiempo libre, un 0,5168. Se trata de las variables que mayor peso significativo tienen dentro del factor.

Este factor abarca la mayor parte de las actividades, realizadas por los adolescentes en el tiempo libre, que tienen que ver con los aspectos de juego, pasatiempos y diversión; en ellas prima la vertiente deportiva en función del sexo.

En el **factor 2** se agrupan componentes que podemos considerar previsibles del nivel socio-económico-cultural de las familias de los adolescentes encuestados por ello denominamos a este factor **SOCIO-ECONÓMICO-CULTURAL**, constituido, principalmente, por el nivel de estudios de los padres y con una saturación bastante elevada con respecto a las restantes variables con significado dentro del factor (0,7195 para la madre y 0,7060 para el padre). Entre otras sobresale también la profesión de la madre (factorial 0,6191) y profesión del padre (factorial 0,57265).

Este factor explica una proporción parecida a la del anterior; constituye el 13,4 por ciento del total de la varianza.

Tabla Nº 40. Variables del Factor 2. Socio-Económico-Cultural

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 2	COMUNALIDAD
ESTUDIOS DE LA MADRE	,71957	,55914
ESTUDIOS DEL PADRE	,70608	,55220
PROFESIÓN DE LA MADRE	,61910	,55968
PROFESIÓN DEL PADRE	,57265	,42098
NÚMERO DE TOMAS DE AGUA EN LA CASA FAMILIAR	,37316	,24336
TENER ORDENADOR	,36506	,46315

Existe un nuevo factor cuyos únicos componentes clarifican la edad y con ello, indirectamente, como es lógico, contempla la cantidad de cursos que se ha repetido, que tiene una carga factorial de elevada importancia (9,1 por ciento del total de la varianza es atribuible a este factor compuesto por dos variables). Este **factor 3** es llamado **factor EDAD**. Incluye variables con una carga de saturación elevada (0,9245 para el año de nacimiento y 0,8744 para la repetición de curso), así como también resulta elevada su comunalidad (0,7987 y 0,8035, respectivamente).

Tabla Nº 41. Variables del Factor 3. Edad

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 3	COMUNALIDAD
AÑO DE NACIMIENTO	,92459	,79873
REPETICIÓN DE CURSO	,87448	,80358

El **Factor 4** se denomina **INTERACCIÓN FAMILIAR.** Sus componentes hacen referencia a todas las influencias recíprocas en los procesos surgidos en el seno familiar. Existen muchas variables que tienen pesos consistentes en él. Las que están mejor representadas son las variables relativas a la comunicación que se produce entre todos los miembros de la familia: sobre lo que hacen en el tiempo libre (0,5762), sobre temas generales (0,5629) y sobre las actividades culturales (como la visita a museos y exposiciones) que se realizan en compañía de la familia (0,53897).

El conjunto de estos componentes explica la mitad del factor 1 (el 6,9 por ciento del total de la varianza es atribuible a este factor).

Tabla nº 42. Variables del Factor 4. Interacción Familiar.

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 4	COMUNALIDAD
COMUNICACIÓN EN FAMILIA SOBRE EL TIEMPO LIBRE	,57628	,49296
COMUNICACIÓN EN FAMILIA SOBRE TEMAS GENERALES	,56296	,48575
EN FAMILIA VISITAR MUSEOS Y EXPOSICIONES	,53897	,42778
PREFERENCIA DE LA COMPAÑÍA FAMILIAR	,44264	,29534
SALIR DE VIAJE CON LA FAMILIA	,42887	,33038
VISITAR MUSEOS, EXPOSICIONES COMO ACTIV DE T. L.	,38082	,34252
ESTIMULACIÓN EN EL T.L. POR PARTE DE LA FAMILIA	,37185	,29938
PADRE LEE LIBROS	,36657	,44052
MADRE LEE LIBROS	,35838	,41373
PADRES OPINAN QUE EN EL T.L. SE PUEDE FORMAR, EDUC	,32492	,26302
EXCURSIONES AL AIRE LIBRE COMO ACTIVIDAD DE T. L.	,31886	,27919
MANUALIDADES Y COSTURA COMO ACTIVIDAD DE T. L.	,30201	,28444

El **APOYO ESCOLAR** constituye el **factor 5** en nuestro análisis, con una carga bastante significativa de las variables que hacen referencia a la ayuda y al tiempo de dicha ayuda por parte de un profesor particular. Ambas variables explican una importante carga de saturación (0,9633 y 0,8353) como puede observarse en el cuadro siguiente.

Tabla Nº 43. Variables del Factor 5. Apoyo Escolar

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 5	COMUNALIDAD
TIEMPO DE AYUDA DE UN PROFESOR PARTICULAR	,92459	,79873
AYUDA DE UN PROFESOR PARTICULAR PARA LOS DEBERES	,87448	,80358

Este nuevo **factor 6** llamado **FACTOR LECTOR** agrupa componentes que parcializan, de alguna manera, las actividades de tiempo libre de los adoles-

centes, al subyacer en él toda conducta de los sujetos relativa a la **LECTURA** tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa.

Si bien la saturación de los componentes de este factor (0,5881 al aspecto cuantitativo de la lectura y en la misma proporción al cualitativo) es relativamente baja, el factor en sí resulta de gran interés en esta investigación por su relación con el rendimiento académico.

Tabla Nº 44. Variables del factor 6. Lector

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 6	COMUNALIDAD
NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS AL MES	,58810	,42666
RAZÓN A LA LECTURA	,58485	,44307
LA LECTURA COMO ACTIVIDAD DE TIEMPO LIBRE	,52359	,38153
DINERO GASTADO EN LECTURAS	,50006	,39874
FRECUENCIA EN ASISTIR A LA BIBLIOTECA	,43835	,30763

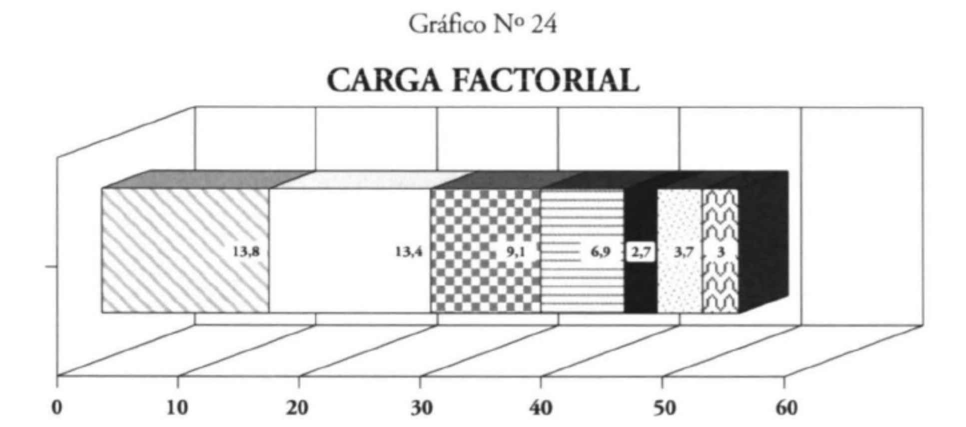
El contenido del **factor** 7 hace alusión al **TIEMPO LIBRE ALIENANTE.** La variable que mayor carga factorial acoge es la relativa al presupuesto en bares, discotecas y pubs (factorial 0,7112), seguida de la frecuencia en asistir a estos lugares (0,7074) principalmente.

Tabla Nº 45. Variables del Factor 7. Tiempo libre alienante

VARIABLES EMPÍRICAS	FACTOR 7	COMUNALIDAD
DINERO GASTADO EN BARES, DISCOTECAS, PUBS	,71121	,56256
IR AL PUB, DISCOTECA, BARES COMO ACTIVIDAD DE T.L.	,70741	,55709
VER EN LA T.V. PROGRAMAS MUSICALES	-,43318	,32746
GASTOS EN EL TIEMPO LIBRE	-,39103	,31629

En todo este conjunto de medidas que han constituido las diferentes variables de nuestro estudio, subyace una estructura que distingue características familiares, lúdico-recreativas, lectoras y alienantes del tiempo libre, por un lado, y de origen social, de apoyo escolar y académicas, por otro, que configuran y explican buena parte de la varianza total: en concreto justifican el 53 por ciento de la varianza total; queda, pues, una serie de "factores únicos" no considerados aquí.

Gráfico Nº 24



TERCERA PARTE

CONCLUSIONES

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

> *"Se pueden aprender muchos procedimientos para investigar, pero eso sirve de muy poco si no se ha aprendido a pensar".*
>
> *Ezequiel Ander-Egg*

INTRODUCCIÓN

Llegado este momento, resulta conveniente comenzar el capítulo con unas pequeñas notas introductorias que ayuden a clarificar el sentido y el propósito que han tenido los análisis realizados en esta investigación.

Se han considerado cuatro grandes bloques de variables, que han contemplado cuatro grandes áreas fundamentales que estudiar. Un área formada por un conjunto de variables a las que hemos denominado a lo largo de toda esta investigación "variables personales, ambientales, educativas y socioeconómicas"; otro conjunto relativo al "tiempo libre del adolescente"; y un tercer conjunto referido a "la valoración del tiempo libre por los padres". Nuestra intención ha sido la de explorar la capacidad de predicción que tales conjuntos de variables tienen sobre el cuarto conjunto etiquetado como "rendimiento académico" y determinado por las medidas de las notas globales en cada área y la media de todas ellas como global.

La primera tarea ha consistido en la identificación de cada una de las variables del estudio, recogida en el capítulo IV.2, dedicado al análisis descriptivo de las variables.

La segunda tarea ha permitido predecir las condiciones que, con mayor significatividad, influyen en la distribución del rendimiento académico, como variable dependiente de esta investigación y de acuerdo con las variables complementarias e intervinientes antes descritas; tarea ésta observada en el análisis de las correlaciones entre las variables, así como en el análisis bivariable y el de varianza cuyos resultados más significativos presentamos en este capítulo.

De este proceso se derivará nuestra tercera y más importante tarea: obtener un conjunto de medidas que establezcan una mayor y mejor explicación en los distintos niveles de rendimiento académico, lo que constituye el objetivo principal de nuestra investigación.

V.1.– INFLUENCIA DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, AMBIENTALES, EDUCATIVAS Y SOCIOECONÓMICAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Al tratar de conocer la variabilidad surgida en el rendimiento académico por variables de tipo **personal**, observamos con sorpresa que es la *Madurez intelectual*, al menos la medida con el test BADYG-M, la variable personal presentada en este estudio que no constituye un factor discriminador entre los adolescentes que obtienen buenos rendimientos escolares y aquellos que fracasan académicamente; con un nivel de confianza que hemos determinado del 95 por ciento.

Este dato es lógico si consideramos que el factor inteligencia no resulta imprescindible en la obtención de un expediente académico positivo, ya que, en la actualidad, son otros los factores o variables que influyen poderosamente en el rendimiento académico final de la persona, tales como esfuerzo, motivación, participación,... Por ello no es difícil encontrar a jóvenes que abandonan los estudios con una madurez intelectual alta, pero sin oportunidad de haber sido plasmada en su expediente académico. Esto no significa negar su importancia; se encuentran, por el contrario, correlaciones moderadas entre la madurez intelectual y el rendimiento en todas las áreas del currículo, salvo en el área de Artística y la Educación Física; lo que nos induce a pensar que son otras habilidades y niveles madurativos, y no los de naturaleza intelectual, los que determinan los niveles de rendimiento en las áreas de Educación Física y de Artística.

A estas mismas conclusiones ha llegado Ramón Garcés, director de la investigación realizada en el ICE de la Universidad de Zaragoza, al pretender determinar por qué el 22,4 por ciento de los adolescentes zaragozanos abandonó los estudios al finalizar la E.G.B. Si bien reveló, igualmente, que la inteligencia no discrimina el éxito/fracaso escolar, sí verificó que sólo el 3 por ciento de los que abandonaron obtuvo una puntuación, en el test de inteligencia que aplicó, inferior a la de cualquier estudiante; a su vez, sólo el 0,7 por ciento de los que continuaron sus estudios obtiene en el test una puntuación superior a la de los jóvenes que abandonaron.

Los resultados de nuestra investigación sobre las correlaciones entre ambas variables, inteligencia y rendimiento, ratifican los obtenidos por otras muchas investigaciones que desde los años 50 vienen sucediéndose y que fueron expresados en el capítulo II de esta investigación, tales como la de Garret (1949), Fernández Huerta (1965) o Gilly (1978); en todas ellas se encuentran distintos niveles de correlación entre la inteligencia y el rendimiento académico.

A la vista de nuestros resultados, nos encontramos aquí ante la ya conocida dicotomía chomskyana entre competencia y ejecución; un individuo puede ser potencialmente competente para la ejecución en una determinada área, pero toda una serie de factores de tipo personal, familiar o ambiental o ciertas situaciones modulan, y a veces interfieren, la puesta en acción de esa competencia; esto nos confirma que en muchas ocasiones encontramos a alumnos con buenos resultados académicos a pesar de su baja inteligencia y, al contrario, alumnos que, a pesar de contar con facultades intelectuales buenas, fracasan escolarmente.

Esta madurez intelectual, al mismo tiempo, se correlaciona moderadamente (0,4563) con las dificultades en el trabajo, de tal forma que, a medida que se asciende y aumenta el nivel de madurez intelectual, las dificultades en el trabajo personal disminuyen.

Las variables personales de *sexo y año de nacimiento* muestran diferencias notables en el rendimiento académico global con un nivel de confianza del 99 por ciento.

En cuanto al sexo, estas diferencias aparecen mucho más notables en los grupos de rendimiento alto —de calificación sobresaliente y notable—, de tal modo que son las chicas las que obtienen mejores rendimientos.

Estos resultados difieren con los obtenidos por otras investigaciones, como la de Maccoby, & Jacklin (1974) o la de Mednick (1972), que afirman no existir diferencias en el rendimiento por razón del sexo.

Por el contrario, investigaciones más actuales, como la de Codina Bas (1983), llegan a la conclusión de que el sexo influye en casi todos los cursos de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.; por otra parte, los estudios de Santiago Etxeberría, et al (1993) sobre el rendimiento en matemáticas llegan a la conclusión de que en esta área los chicos obtienen mejores puntuaciones que las chicas, con la particularidad de que esta diferencia resulta significativa cuando la prueba se realiza en castellano. Por el contrario, Pérez Serrano, G. (1978) destaca la existencia de diferencias significativas acusadas en favor del sexo femenino si el rendimiento es medido por las calificaciones escolares.

Quizá, dentro de esta inestabilidad que caracteriza a la adolescencia, etapa en que se encuadra nuestra investigación y cuyo comienzo viene determinado por procesos fisiológicos, la niña, llegado 8º de E.G.B., tenga superada la etapa de esa labilidad de la conducta que provocaba la disminución de su rendimiento, mientras que es en el niño, en este curso, en el que más se puede manifestar, sin dejar

de obviar que la duración y terminación de estos procesos prejuveniles deben fijarse en términos psicológicos, sociales y culturales.

Al referirnos al año de nacimiento como variable personal, debemos tener en cuenta que nuestra investigación se ha centrado en un mismo curso académico, 8º de E.G.B. o 2º de E.S.O. y, por ello, como es lógico, designamos como alumnos repetidores a aquellos que han nacido en años anteriores al destinado por ley para este curso o que tengan más de 14 años.

En nuestra investigación, y en referencia al año de nacimiento, se han obtenido diferencias significativas, que son más notables en los grupos de rendimiento alto —de calificación sobresaliente y notable—, según se desprende del análisis de varianza realizado; en él se muestra que los sujetos que cuentan con 14 años en el curso de 8º de E.G.B. ó 2º de E.S.O. y que por tanto, no han repetido ningún curso académico obtienen mejores rendimientos.

Esto lo interpretamos argumentando que los chicos y chicas que desde el comienzo de la escolaridad han adquirido hábitos correctos de adaptación al estudio y al entorno estudiantil, en su mayoría, superan sin problemas importantes los niveles educativos exigidos; eso sí, siempre sujetos a posibles variaciones biológicas, psicológicas y sociales, que les influyan en su rendimiento escolar. En cambio aquellos que repiten cursos creemos que no han afianzado hábitos correctos estudiantiles; por eso, generalmente, les cuesta seguir a sus compañeros desde el comienzo o desde el curso que les exige la afianzación de esos hábitos adecuados.

En cuanto a la variable **ambiental** destacamos que en nuestro estudio el que un *centro sea público o privado concertado* no resulta ser factor significativo en las diferencias del rendimiento académico global, medido por las calificaciones de junio, si trabajamos a un nivel de confianza del 95 por ciento; podemos afirmar que la posible existencia de diferencias puede deberse a otros factores o al azar. Por el contrario, y ratificando los resultados de otras investigaciones, se han encontrado diferencias significativas en áreas determinadas como Lengua, Matemáticas, Idioma, Sociales, Educación Artística y Educación Física.

En la relación "rendimiento académico" y "tipo de centro" puede intervenir una serie de factores de índole personal y familiar, por un lado, y didácticos, organizativos y evaluativos del centro, por otro, que es necesario conocer y controlar. Igualmente acontece con el criterio que se adopte para medir el rendimiento académico. Ambos aspectos los tenemos en cuenta a la hora de realizar nuestra interpretación al contrastar nuestros resultados con los de otras investigaciones.

En el capítulo II ya expresamos conclusiones de otras investigaciones que protagonizaron el tipo de centro como variable determinante del rendimiento académico.

Las conclusiones resultaron ser muy distintas al depender del criterio que se tomara para la medición de dicho rendimiento. Si se determinaba por pruebas objetivas, las diferencias encontradas se situaron a favor de los colegios privados; es el caso de investigaciones llevadas a cabo por Pérez Serrano, G. (1978) y Jiménez Jiménez. (1987), mientras que las diferencias se mostraban favorables a los colegios públicos si el criterio de rendimiento se obtenía de las calificaciones escolares.

Los resultados de nuestra investigación contrastan con estos realizados entre los años 80/90; su explicación se encuentra en las siguientes razones:

– En la actualidad, los criterios de admisión, organización y distribución de alumnos son los mismos en los centros públicos que en los privados (todos en la Comunidad Autónoma concertados), por lo que los factores socioambientales y familiares de los escolares de centros concertados no difieren de los de los centros públicos; razón, posiblemente, justificadora de que no exista disparidad en el rendimiento académico en función del tipo centro.

– A medida que encontramos mayor similitud entre ambos tipos de centros, también podemos comprobar que las exigencias académicas reales a la hora de superar asignaturas no son muy diferentes entre un colegio público y otro privado, por lo que el rendimiento académico obtenido no va a presentar desigualdad alguna. Podría decirse que la forma de "funcionar académicamente" es parecida, aunque, posiblemente, puedan ser otras variables, como respeto, valores cristianos, valores sociales, etc., las que muestren diferencias según el tipo de centro.

– En la actualidad, los centros escolares públicos cuentan, en su gran mayoría, desde los años 1989/90 con un orientador escolar que permite conocer y llevar un seguimiento de cada sujeto, al mismo tiempo que prevenir los fracasos escolares; oferta que se equipara a la ya existente desde siempre en los centros privados.

Esta mayor dotación personal y material, unida a la mejora de la calidad educativa y de las condiciones de la institución que, en los últimos tiempos, viene desarrollándose en la enseñanza pública, explica la seme-

janza obtenida en los resultados académicos de los alumnos de centros privados y públicos.

El aspecto **ambiental** que sí ha producido pequeñas diferencias significativas, para un nivel $p < 0,05$, en el rendimiento académico, es el relativo al *tipo de localidad* en el que se desenvuelven escolar, familiar y socialmente los adolescentes.

Estas diferencias han estado más acentuadas en el grupo alto de rendimiento en el que destacan los alumnos de poblaciones superiores a los 50.000 habitantes, que se corresponden con el medio urbano —Logroño—.

Las exigencias y peculiaridades de los distintos entornos (rural/urbano) marcan considerablemente la manera de vivir la escolaridad en un estudiante, a pesar de querer igualar las condiciones urbanas a las rurales en materia de educación. El hecho de rodearse de un campo, que es necesario trabajar, unos animales que cuidar, un tiempo libre con diferentes intenciones, una familia con estructuras laborales asentadas, etc. influye poderosamente en la vida escolar del chico/a.

En esta línea se desarrollaron los trabajos realizados por Tejedor Tejedor (1987), cuyos resultados ratifican los nuestros; se constató que los alumnos procedentes de localidades con una población superior a 50.000 habitantes obtuvieron mejores resultados. Del Barrio (1986), si bien no llegó a establecer una incidencia clara del tipo de localidad en el rendimiento académico, sí observó una mejor calidad y dotación en los centros urbanos frente a los rurales; llegó a afirmar que este tipo de factores inherentes a los diferentes tipos de centros podría redundar en detrimento del éxito escolar en los alumnos de centros rurales.

Al referirnos a las variables **educativas** contempladas en esta investigación, podemos confirmar que todas han resultado ser significativas en el rendimiento académico de los adolescentes.

Resulta evidente que aquellos factores que están directamente implicados en la educación o en el estudio al variarlos, muestran una mayor implicación y variación en los resultados académicos de todas las áreas incluida la global.

La *repetición de curso*, como quedó explicado al referirnos al año de nacimiento, es una variable que produce diferencias significativas, con un nivel de confianza que supera el 99 por ciento, sobre el rendimiento académico. Como era de esperar, aquellos alumnos que han repetido algún curso en su trayectoria académica obtienen peores resultados que los que han llevado curso por año. Estas diferencias parecen acentuarse mucho más en los que obtienen rendimientos altos

de sobresaliente y notable, calificaciones inalcanzables para la mayor proporción de repetidores.

Esta variable, al estar de hecho determinada por el propio rendimiento académico, tiene una importante capacidad discriminativa en relación con las restantes variables analizadas.

Si atendemos al curso concreto que se repitió, podemos afirmar que sólo algunos de los que lo hicieron en los cursos finales de ciclo (2º de E.G.B., o 5º de E.G.B.) alcanzaron rendimientos altos en 8º de E.G.B., lo que nos permite derivar, como marcamos en anteriores interpretaciones, que estos estudiantes consiguieron afianzar correctamente los hábitos necesarios para continuar superándose en su recorrido educativo, repitiendo curso en los momentos más adecuados.

La variable *horas de estudio* resulta ser buena predictora del rendimiento académico en todas las áreas y la global. Así lo afirma Santiago Etxeberría (1993) al referirse al tiempo de estudio realizado en casa y no el de clase. En efecto, a mayor número de horas de estudio mayor rendimiento se alcanza. Se observa que estas diferencias adquieren un mayor tono en el grupo bajo del rendimiento. Estos resultados son corroborados, también, por investigaciones como la de Tejedor (1991), en la cual las horas de estudio generan diferencias en determinadas categorías del rendimiento: ortografía, matemáticas-cálculo y comprensión lectora; la de Recarte Miguel (1983) quien no llega a encontrar diferencias en el rendimiento por el tiempo de estudio invertido en casa, aunque sí encuentra que los alumnos que obtienen mejores calificaciones se comprometen más con actividades extraescolares.

Ante estos resultados, llega el momento de destacar la predisposición biológica del estudiante hacia todo el entorno académico. El habla popular de la población lo facilita diciendo: "unos valen y otros no para el estudio".

Efectivamente, los profesionales de la educación conocen mejor que nadie a los adolescentes que pasan muchas horas de "estudio pobre" y no aprueban, mientras que el alumno predispuesto alcanza resultados apetecibles con menos tiempo dedicado a un "estudio rico". Unos y otros podrán tener una mejor o peor base de cómo estudiar; pero el ingrediente de la predisposición biológica también juega un papel determinante que explica ésta y otras variables.

Las *dificultades en el estudio* ha sido una variable que presenta diferencias con una significatividad alta sobre el rendimiento de todas las áreas e incluso en la global, de tal modo que los alumnos que dicen no tener dificultades, aunque les cueste más o menos tiempo el realizar sus tareas son los que obtienen mejo-

res resultados académicos. Es una variable con un índice de contingencia moderado en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idioma, Sociales y la global.

Las variables que contemplan la *ayuda de los padres o de un profesor en los deberes y el tiempo de esta ayuda* han resultado altamente significativas en el rendimiento académico en todas las áreas y en la global. Estas diferencias se intensifican en el grupo alto de rendimiento, en las tres variables, cuando tenemos en cuenta los resultados globales.

Los alumnos que no necesitan la ayuda de sus padres para realizar los deberes son los que mejor rendimiento obtienen. Lo mismo ocurre con la ayuda del profesor: aquellos alumnos que no asisten a profesor particular, o lo hacen para saber más, alcanzan niveles bastante positivos de rendimiento.

Estos datos vienen a corroboran las anteriores apreciaciones que argumentábamos, haciendo aflorar en nuestra investigación la auténtica predisposición genética de cualquier individuo.

Nos encontramos con alumnos/as que pasan verdaderas dificultades para superar niveles en su centro educativo y buscan la solución en el profesor particular. Aun aprobando, no experimentarán un cambio notable académicamente hablando. Mientras que aquellas personas a las que, obteniendo mejores o peores resultados académicos y mostrando predisposición hacia distintas ramificaciones, como la música, pintura, teatro, etc., se las motive para ello abrazarán estas "artes" sin problemas, lo que repercutirá en su rendimiento académico.

Habría que señalar aquí que conocidos filósofos, artistas, pintores... fueron "pésimos" estudiantes, si nos guiamos por su rendimiento académico en notas; pero la predisposición a estas artes afloró en ellos con resultados obvios.

Autores como Esperet (1982) afirman que la actitud pedagógica de los padres estimula las actitudes de los hijos y con ello el éxito escolar. Por el contrario, Recarte (1983) afirma que estas variables de ayuda no influyen significativamente en el rendimiento, ya que reciben más ayuda los deficientes que los sobresalientes; por lo que se atiende más a efectos de fracaso, frente al éxito que obtienen los estudiantes brillantes sin ayuda.

De este bloque de variables educativas la que tiene que ver con las dificultades en el estudio personal es la que más se correlaciona con el rendimiento académico, con un valor de 0,4965.

En muchos estudios sobre el rendimiento se ha tenido en cuenta la atmósfera familiar como variable influyente en gran medida en el éxito escolar; así lo

afirman las investigaciones llevadas a cabo por Barreales Llamas (1973) y Juif, & Legrand (1980). Esta atmósfera familiar puede ser no sólo una ayuda en el éxito escolar, sino también un obstáculo, como dedujeron tras su investigación Avia, Morales, & Roda (1976).

En nuestra investigación la mayor parte de las variables que engloban el bloque **clase social** han confirmado diferencias significativas en el rendimiento global y en todas las áreas curriculares, a excepción de la Educación Física.

Se confirma en nuestro estudio que, entre los factores que determinan la clase social, existe un alto nivel de contingencia. Así lo hacen el *nivel de estudios de los padres con la situación de empleo y con la profesión*, determinante este último de lo que hemos denominado nivel socioeconómico.

El nivel de estudios de los padres establece diferencias significativas en el rendimiento global de los adolescentes y todas las áreas curriculares, a excepción de la Educación Física. Del mismo modo, la cualificación profesional que determina el nivel socioeconómico, en esta investigación, ha resultado altamente significativa en los logros académicos. A medida que se asciende en el nivel de estudios y en el socioeconómico de los padres, el rendimiento académico de los adolescentes es más alto.

Normalmente, padres que han tenido que pasar por las mismas vicisitudes y situaciones que sus hijos/as, comprenden más de cerca la importancia de un rendimiento académico competente en la sociedad actual; desde este punto de vista, se supone que motivarán y ayudarán en todos los aspectos a sus hijos/as, más conscientemente, por haberlo vivido anteriormente.

Tanto en el nivel de estudios del padre y de la madre como en el nivel socioeconómico, estas diferencias parecen pronunciarse mucho más en el grupo alto de rendimiento.

En investigaciones como la de Pérez Serrano, G. (1981) se llegó a estos mismos resultados, con la particularidad de incrementarse estas diferencias en los alumnos de 5º de E.G.B., sobre todo al considerar el nivel de estudios de la madre.

Por otra parte Codina Bas (1983), al estudiar el influjo de ciertas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico, llega a la conclusión de que la profesión de la madre no influye en el rendimiento, de que en pequeña medida lo hace el nivel de estudios del padre y de que sólo el nivel de estudios de la madre y la profesión del padre son variables que confirman su influencia a nivel general. En investigaciones como la de Santiago Etxeberría (1993) que llegan

a conocer, entre otras conclusiones, la variación que sufre el rendimiento en matemáticas por la influencia de determinadas variables familiares, se destaca el influjo del nivel socioeconómico familiar; por último, Recarte Miguel (1983) niega cualquier tipo de influencia de las relaciones familiares sobre el rendimiento académico.

Existe otro tipo de variables que conforma la clase social. La situación de empleo de los padres (trabaja, parado, jubilado, fallecido), al igual que la existencia de ordenador en casa, establece ciertas diferencias significativas en los logros globales y en el rendimiento de todas las áreas, a excepción de la de Lengua. El grupo bajo de rendimiento acusa más estas diferencias.

Por otra parte, el mayor o menor número de tomas de agua en la unidad familiar, como aspecto que interviene en la determinación del nivel económico familiar,ha resultado ser significativo en las diferencias de rendimiento, con mayor fuerza en el grupo alto.

Rico Vercher (1980) afirma que la existencia o no de empleo en el padre, el estado financiero de la familia, las condiciones materiales del hogar, así como otras premisas ambientales, resultan ser factores fuertemente condicionantes de los aprendizajes humanos.

De todas estas variables de tipo personal, ambiental, educativo y socioeconómico, las que mayor poder discriminatorio presentan con respecto al resto son: el curso repetido, la profesión de la madre, la localidad donde habitan y las horas de estudio que emplean; lo hacen en menor medida las restantes, salvo las variables pertenecientes al bloque clase social: empleo del padre, tomas de agua y la existencia de ordenador en la unidad familiar, que no presentan discriminación alguna en el rendimiento.

V.2.– INFLUENCIA DE LOS FACTORES DE TIEMPO LIBRE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

A primera vista, parece ser que tiempo libre y rendimiento son dos términos totalmente contrapuestos. Por una parte, se entiende por tiempo libre, como se expresaba en el primer capítulo, todo aquello que no es trabajo; por otra, el rendimiento académico se inserta dentro de la educación planificada y formal tras la cual se obtiene un resultado recogido en forma de éxito/fracaso escolar.

Sin embargo, somos conscientes de que la persona se forma tanto en la escuela como fuera de ella.

Tras el análisis realizado en el primer apartado del capítulo IV hemos podido comprobar la fuerte implicación que el tema de tiempo libre y ocio tiene en la planificación de la educación.

La educación que propugna la nueva reforma educativa toma matices de educación personalizada y permanente, al recoger en estos términos el carácter de "autorrealización humana" que tiene que impregnar toda educación.

Del análisis del currículo y de la legislación educativa se extrajeron todas aquellas ideas que hacen referencia al tiempo libre y ocio y que fueron agrupadas en determinadas categorías.

Revisada toda la literatura sobre estos temas de tiempo libre y rendimiento, no se ha encontrado ninguna referencia específica a la relación entre estos términos, salvo algunas encuestas de opinión y referidas a aspectos concretos.

En este apartado, trataremos de interpretar los resultados surgidos de nuestra investigación y conocer la influencia que, sobre el rendimiento académico, tienen el objeto y la actitud con que los adolescentes realizan determinadas actividades de tiempo libre, apoyándonos en los aspectos más sobresalientes obtenidos de las entrevistas mantenidas con los profesores y en el análisis de contenido del currículo educativo.

A la hora de estudiar las actividades que los adolescentes realizan en su tiempo libre, hemos constatado que algunas de ellas establecen diferencias significativas en el rendimiento académico, en el sentido de que son los que menos las practican, porque no les gusta tal actividad, los que mejor rendimiento académico obtienen. Es el caso de actividades como *jugar con las maquinitas y videoconsolas, los juegos de salón: billar, futbolín etc., y el asistir a pubs, bares o discotecas.* Esta última actividad, frecuentar bares, pubs y discotecas, ha sido la que mayor poder discriminatorio alcanza de las 23 actividades estudiadas. Estas diferencias son más notables cuando estudiamos el grupo alto de rendimiento.

Información adicional revela que el perfil de los alumnos/as que mayor significación presenta en cuanto a ser los que *menos juegan con maquinitas o videoconsolas* se corresponde con chicas de localidades rurales de 1000 a 2000 habitantes y que, además, no cuentan con videoconsolas en casa. Por su parte, los que *menos practican los juegos de salón* son, igualmente, las chicas, de medio rural, con nivel cultural familiar medio-alto, que asisten a colegios privados y que tampoco cuentan con videoconsola en casa. Los alumnos que *menos frecuentan los pubs, discotecas o bares* son adolescentes de colegios privados, que gastan poco dinero en el tiempo libre y cuya madre es diplomada.

Los resultados de una encuesta de opinión realizada por la Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios CECU a padres, alumnos y profesores revela conclusiones divergentes en el tema de los vídeo-juegos. Por una parte, los profesores, en general, no defienden este tipo de juegos, porque consideran que restan tiempo al estudio y a otro tipo de juegos y que algunos transmiten valores violentos y no contribuyen al desarrollo de la creatividad. Concretamente, el 65 por ciento de los profesores considera que el uso de vídeo-juegos influye negativamente en el rendimiento escolar; el 88 por ciento piensa que, además, afecta a la sociabilidad del niño y, por tanto, puede acarrear problemas de sensibilidad. Sin embargo, hay un amplio sector del profesorado que considera que los vídeo-juegos pueden ser positivos si se dosifica el tiempo de juego, si no obsesionan al niño, si no son violentos y si se fomentan los vídeo-juegos didácticos y educativos. Estos datos contrastan con la actitud que hijos y padres muestran hacia los vídeo-juegos.

Los niños y adolescentes no consideran tan perjudiciales estos juegos, confesando que sólo los utilizan dos o tres horas a la semana y siempre durante fin de semana y vacaciones, a pesar de que el 78 por ciento cuenta con videoconsola o aplicaciones para el televisor. Dicen, también, no afectarles negativamente en el rendimiento y la sociabilidad, pues su práctica permite el intercambio de programas y juego compartido.

Un 73 por ciento de los padres opina que las notas de sus hijos no se ven afectadas por la práctica de este tipo de juegos, aportando, entre los posibles efectos negativos, el de crear dependencia, restar tiempo para el estudio y ser perjudiciales para la salud. Como efectos positivos consideran que entretienen y divierten, que agilizan los reflejos y desarrollan la mente.

Las actividades culturales como *leer libros o revistas, ir al cine o al teatro y visitar museos y exposiciones* son tres actividades que también confirman diferencias en el rendimiento; en esta ocasión son los sujetos que menos las practican, porque no les gustan, los que peores rendimientos obtienen. Esta afirmación es mucho más clara observada en el grupo bajo de rendimiento.

Estos alumnos que *no leen* presentan unas características personales, ambientales y culturales que responden a varones repetidores, con muchas dificultades en el estudio, de centros públicos y cuyos padres, de estudios primarios, rara vez, o nunca, leen.

El perfil de los alumnos que *asisten poco al cine o al teatro* es similar al anterior: varón, de centro público y cuyos padres tienen un nivel cultural de estu-

dios primarios y de nivel profesional bajo. Por su parte, los alumnos que *frecuentan poco los museos y exposiciones* presentan muchas dificultades al estudiar, asisten a colegios públicos y el nivel cultural y profesional de los padres es bajo (de estudios primarios).

Normalmente, estas actividades son atrayentes para individuos a los que les gusta conocer, buscar algo que complemente su personalidad, y que, lógicamente, se ven beneficiados en sus rendimientos académicos.

Sin embargo, personas que no sienten estas "ganas de conocer" tienden, cada vez más, a encerrarse en su "estilo de vida" particular, como quedó reflejado en los estilos de vida expresados en el capítulo I, y poco quieren saber de estilos diferentes al suyo. Sí que se beneficiarán de los conocimientos que ese modo de vida les reportará. Pero, para lo que nos ocupa en nuestra investigación, el rendimiento académico, queda claro que el beneficio es mayor en personas interesadas en visitar museos, ir al teatro y leer libros o revistas, que el obtenido de otros estilos de vida menos relacionados con lo académico. Si bien en otras facetas se verán, quizás, más recompensados.

El resto de actividades, como pasear y charlar con amigos, trabajar con el ordenador, ver la televisión, escuchar la radio, escuchar música, ver películas y vídeos, realizar manualidades o coser, practicar deporte, tocar instrumentos musicales, dibujar, pintar o modelar, pensar o descansar, estudiar más allá de lo necesario o por interés, acudir al centro del que es socio, salir o estar con la familia, hacer excursiones al aire libre, montaña, campamentos o colonias y ver deporte, no han causado efecto significativo por ellas mismas en el rendimiento académico, por lo que debe interpretarse que las posibles diferencias son debidas a causas como el azar u otras variables.

El grado de satisfacción o de aburrimiento que el adolescente obtiene de cómo utiliza su tiempo libre y el tiempo de descanso, tomado como el mayor o menor tiempo de sueño, no produce diferencias en el rendimiento, si bien, entre aquellos que dicen aburrirse, se constata una ligera proporción superior de insuficientes, al igual que en aquellos que duermen menos de ocho horas.

De todos es sabido que existen alumnos/as con insuficiencias de sueño que repercuten en su rendimiento académico. Un cuerpo, para rendir, necesita descansar y existen muchos problemas de rendimiento por dormir mal o poco; sobre todo en las zonas rurales, es común encontrar a hijos de lecheros o agricultores que han de levantarse pronto para ayudar en las tareas familiares.

Preguntando a los adolescentes por la frecuencia con que prefieren estar con su familia, solos o con amigos, se ha llegado a la conclusión de que la mayor o menor frecuencia con que eligen la compañía de los amigos/as constata diferencias significativas en el rendimiento académico, lo que no ocurre con la opción por la familia o por estar solos. Estas diferencias se clarifican mucho más en el grupo alto de rendimiento.

Como ocurre con otras muchas variables estudiadas en esta investigación, puede ser de gran interés realizar estudios más profundos de este tipo de variables, con el fin de llegar a conclusiones que permitieran líneas de actuación eficaces. En concreto, con esta variable, consideramos que preguntar a los implicados por qué prefieren una u otra compañía puede ofrecer resultados con significación. Es evidente que el hecho de que los chicos/as opten por salir de sus casas por problemas familiares, o de que prefieran quedarse solos para desarrollar ciertas aficiones que únicamente ellos tienen o porque no quieran ningún tipo de compañía a causa de su timidez, sí puede repercutir en el rendimiento académico. Por ello, dejamos abierta la puerta a futuras investigaciones en este campo.

Por otra parte, se ha tratado de conocer el influjo que la *cantidad de dinero gastado en aficiones* produce sobre el rendimiento. En efecto, esta variable ha constatado diferencias con significación sobre los grupos de rendimiento, que se manifiestan mucho más claras en el grupo de rendimiento bajo, de tal modo que *a mayor cantidad de dinero gastado, más bajo es el rendimiento.* La mayor cantidad de dinero gastado está relacionada con alumnos repetidores, de poblaciones rurales grandes (entre 10.000 y 25.000 habitantes) y que cuentan en casa con videoconsola.

Deteniéndonos en el empleo que los adolescentes dan a ese dinero, sólo se encuentran diferencias en el rendimiento cuando *lo emplean en bares, pubs o discotecas y cuando lo utilizan en los distintos tipos de lectura*. Como era de esperar, en la medida en que aumentan los gastos por parte de los adolescentes en lecturas, aumentan los logros y el éxito académico, lo que se refleja de manera más notable en el grupo bajo de rendimiento. Los alumnos que menos dinero gastan en lecturas coinciden, por el contrario, con los que más dinero gastan en su tiempo libre, con los que más dificultades tienen en el trabajo y son hijos de padres con un nivel cultural de estudios primarios.

Por el contrario, el incremento de dinero gastado en bares, pubs o discotecas hace disminuir el rendimiento, manifestándose más en el grupo de rendimiento alto, donde se aprecia que las mayores proporciones de este grupo alto se corresponden con los que no gastan nada en pubs, bares o discotecas. Por

otra parte, es esta variable, dentro del conjunto de las variables que conforman el tiempo libre de los adolescentes, la que mayor poder discriminatorio presenta con respecto a las restantes. El perfil de los alumnos que menos gastan en pubs, bares o discotecas es el de un adolescente que no ha repetido curso, de colegio privado, que recibe poco dinero para gastar en su tiempo libre y que no tiene dificultades para realizar sus deberes.

Anteriormente hemos expresado que la lectura como actividad de tiempo libre producía diferencias significativas sobre el rendimiento académico. Pues bien, los aspectos cuantitativos y cualitativos de la lectura, como frecuencia con que se acude a la biblioteca, número de libros leídos al mes y la razón que se esgrime para leer, también presentan diferencias en el rendimiento. Estas dos últimas variables mantienen un alto nivel de contingencia.

Cuanto *más se frecuenta la biblioteca y mayor cantidad de libros se lee*, mejores resultados académicos se obtienen. Estos resultados son también más positivos cuando la razón de la lectura viene expresada por una actitud positiva hacia ella. Estas diferencias se hacen más claras en el grupo de rendimiento bajo, constituido por los alumnos que menos acuden a la biblioteca y que menos libros leen, cuyo perfil revela que son varones y repetidores, de localidades rurales con población menor de 1.000 habitantes, que les cuesta entender sus tareas escolares y cuyos padres tienen estudios primarios.

Este grupo de rendimiento bajo está, también, relacionado con aquellos alumnos a los que no les gusta leer y que sólo lo hacen porque se lo recuerdan y porque les obligan. Esta actitud ante la lectura viene protagonizada por adolescentes varones de localidades entre 1.000 y 2.000 habitantes, de centros públicos y a cuyos padres, de estudios primarios, no les ven leer.

En el apartado 2 del capítulo IV confirmábamos que ver televisión era una de las actividades que practicaba la mayoría de adolescentes. La cantidad de tiempo que se invierte delante de este medio de comunicación constata diferencias en el rendimiento académico, más notables en el grupo alto. La mayor proporción de estos resultados académicos la reciben los alumnos que menos horas de televisión ven. Estos se asocian con adolescentes chicas, de localidad rural con menos de 1.000 habitantes, o de colegios privados, o con aquellos que no tienen problemas en las tareas escolares, cuyos padres tienen estudios superiores —licenciado el padre y diplomada la madre— con nivel profesional medio-alto, o que ambos son buenos lectores en su tiempo libre.

Se ha tratado de observar si el tipo de programa que ven los adolescentes constataba diferencia alguna en los logros académicos: se confirma, tras nuestros análisis, que no produce diferencias en el rendimiento ninguno de ellos.

Un informe elaborado por la Unesco en el año 1991 señalaba que el 96,6 por ciento de los escolares españoles ve diariamente televisión y que ésta es la actividad más importante de ocio que aquéllos desarrollan. Pero, además de engancharse a ella a diario, lo hacen durante aproximadamente cuatro horas cada día; por consiguiente, están casi tanto tiempo ante la pantalla como en el colegio.

Otro de los informes realizado en torno a la televisión fue elaborado en 1994 por la Comisión del Senado; en él se afirma que los niños españoles dedican más tiempo a la televisión que al colegio. El abuso en el consumo televisivo está relacionado con los problemas de comportamiento, ya que las televisiones españolas emiten más de 90 escenas violentas cada día e imágenes de agresiones sexuales están presentes en todas las franjas horarias.

Por el contrario en un estudio realizado en 1975 sobre la influencia de la televisión en el rendimiento académico, Gutiérrez Gómez (1976) demuestra que los niños que ven más horas de televisión obtienen un rendimiento más alto en el área de Lengua.

Igualmente, en el apartado 2 del capítulo IV comprobábamos que una importante proporción de adolescentes practicaba y presenciaba deporte (entre el 70 y 90 por ciento) sin producir diferencias en el rendimiento. Sin embargo, el aspecto cuantitativo, medido por la cantidad de tiempo dedicada a la práctica deportiva, ofrece diferencias significativas en el rendimiento, más notables en el grupo alto, de tal manera que los adolescentes que obtienen mejores resultados académicos son los que menos practican deporte, que se asocian con características personales y ambientales como la de ser mujer, o asistir a un centro privado, o tener el padre de una profesión integrada en un nivel medio-alto.

Habría que interpretar cuidadosamente estos datos para no caer en error. Comúnmente, identificamos a los adolescentes que practican deporte, considerado como una "pasión" a la que se dedica cantidades importantes de tiempo libre, con los chicos/as que obtienen peores resultados académicos. El niño que no avanza positivamente en el centro escolar busca, normalmente, un escape en la actividad deportiva continua, eligiendo uno o varios deportes que le atraigan y es a esta actividad a la que dedica tiempo e interés. Por otra parte, están los chicos que obtienen buenos resultados académicos. Estos practican deporte con menor asiduidad y logran el beneficio psico-fisico-social de tal actividad igual que el grupo anterior;

pero, en este caso repercute en su rendimiento académico y en su estado integral. Todo ello no significa que la actividad deportiva influya negativamente en el rendimiento académico. Todo lo contrario: sabiendo moderarse, puede potenciarlo.

V.3.- INFLUENCIA DE LOS FACTORES RELATIVOS A LA FAMILIA EN EL TIEMPO LIBRE SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La importancia de los factores familiares en el rendimiento académico es algo que se ha puesto de manifiesto en todas las investigaciones llevadas a cabo con referencia a este tema.

Por una parte, en el primer punto de este capítulo, hemos comprobado el gran influjo que ejercen los factores contextuales familiares, el caso del origen social y las diferencias socioeconómicas, sobre los logros escolares alcanzados por los adolescentes.

En este apartado tratamos de constatar la incidencia que ejercen las relaciones familiares sobre el rendimiento.

Ya en los años 50 Gessell (1956) y Fraser (1959) comprobaron cómo los estímulos que la familia ofrecía a los sujetos lograban una correlación más elevada con el coeficiente intelectual y con los resultados escolares que cualquier otra variable contextual familiar.

Sabemos, no obstante, que la familia de los años 50 no es la misma que la de los 90, como tampoco son iguales las relaciones que en ella se establecen; pero, sí que los jóvenes de los noventa se muestran especialmente sensibles a la afectividad y a la seguridad emocional que la familia les ofrece. (Elzo, 1994).

Barreales Llamas (1973) encontró siempre correlaciones significativas entre los estímulos culturales de la familia y el rendimiento escolar.

Las relaciones familiares y su posible influencia en dos grupos extremos de rendimiento fueron, entre otros aspectos, investigados por Recarte (1983). La muestra estuvo compuesta por sujetos varones de un centro de Madrid. Los resultados, que no confirmaron diferencias importantes en cuanto a las relaciones familiares en ambos grupos, pudieron argumentarse como pertenecientes a un grupo que goza de un clima familiar perfecto; no obstante, se apreciaron pequeñas diferencias que afirmaban que los estudiantes de alto rendimiento tienden a estar más horas con el padre entre semana que los de bajo; por el contrario, son los estudiantes de bajo rendimiento los que acusan, en mayor proporción, que se les exige más en casa de lo que ellos creen que pueden obtener.

De Salvador Mata (1985) interpreta los resultados de su investigación sobre los aspectos de la personalidad del adolescente y su repercusión en el rendimiento; llega a afirmar que la favorable adaptación que el adolescente tenga en el medio familiar repercute en la búsqueda que tiene del éxito escolar y en el interés por el estudio.

Pérez Serrano, M. (1984) atribuye el no obtener los resultados académicos esperados por los estudiantes a factores desfavorables de tipo afectivo, que ponen en tela de juicio la seguridad, la concentración, la atención y la tranquilidad; a pesar de que se disponga en la unidad familiar de buenos recursos materiales, culturales e intelectuales.

En nuestra investigación se han analizado las posibles diferencias en el rendimiento respecto a las relaciones que se dan entre la familia y el tiempo libre, tal y como los propios adolescentes las ven; medidas, por una parte, a través del grado de comunicación que se da y, por otra, según cómo valoran el tiempo libre los padres.

Tras los resultados obtenidos, podemos apreciar que la frecuencia con que, en familia, se dialoga sobre temas generales y sobre lo que hacen los adolescentes en su tiempo libre ofrece diferencias significativas en el rendimiento. Es en los alumnos que más bajos rendimientos académicos obtienen en los que se comprueba, con importante significación, la escasa comunicación existente entre los elementos familiares; tanto para manifestar lo que hacen en su tiempo libre como sobre otros temas. Estas bajas relaciones se asocian con adolescentes repetidores que tienen bastantes dificultades en el trabajo escolar. Además, los que apenas se comunican sobre temas generales suelen pertenecer a familias cuyos padres tienen estudios primarios, mientras que son varones los que apenas comunican a sus padres lo que hacen en el tiempo libre

Podemos afirmar que las buenas relaciones familiares, observadas a través de la comunicación paterno/filial, tienden a favorecer el rendimiento académico: aunque no tenemos base para confirmar, por no ser objeto de esta investigación, si estas relaciones favorecen directamente el rendimiento o lo hacen indirectamente, garantizando en el adolescente una serie de sentimientos de seguridad, confianza, autoestima, etc. y, en definitiva, un clima que contribuye siempre positivamente al éxito escolar.

Se aprecia, tal y como fueron preguntados y expresaron los propios adolescentes, que los diferentes grados de cómo valoran el tiempo libre los padres tienden a precisar ciertas diferencias en el rendimiento.

Centrándonos en posibles frases y opiniones que los adolescentes han recogido, en ocasiones, sobre el pensamiento que tienen sus padres sobre el tiempo libre, llegamos a constatar diferencias en los logros académicos, en el sentido de que, principalmente, cuanto más frecuentes son aquellas opiniones que otorgan importancia al tiempo libre como tiempo necesario e importante en la vida, o bien las opiniones que consideran el tiempo libre como período de educación y formación, mejores resultados académicos se obtienen. Por otra parte, los alumnos pueden oir en el seno familiar frases como "aprovecha el tiempo libre para estudiar" o, simplemente, que a sus padres no les gusta que tengan tanto tiempo libre. La frecuencia de estas opiniones produce diferencias en el rendimiento, de tal forma que son aquellos que menos las oyen en su familia los que alcanzan mejores resultados.

Se sabe que el estímulo que los padres ofrecen a sus hijos en las tareas escolares produce mejoras en los logros académicos.

En nuestra investigación se ha tratado de conocer si el estímulo que los padres ofrecen, valorando positivamente todo cuanto hace su hijo en las actividades de tiempo libre, repercute en los logros académicos. Si bien la diferencia es pequeña, se constata un menor nivel de rendimiento en aquellos adolescentes cuyos padres no valoran la originalidad de sus trabajos.

El tiempo que pasan los adolescentes ante el televisor ha sido una variable que ha producido diferencias en el rendimiento. A mayor tiempo ante el televisor, menor es el rendimiento escolar. La actitud que los padres mantienen ante la cantidad de tiempo que sus hijos pasan delante del televisor constata cierto poder discriminatorio sobre los logros académicos. Los mayores índices de rendimiento alto se corresponden con alumnos cuyos padres confían en su responsabilidad a la hora de ver televisión.

Por el contrario, la proporción de insuficientes aumenta en los casos restantes: "mis padres no me dejan ver la televisión sin antes acabar los deberes", "sólo me dejan ver determinados programas", "no les gusta que vea tanta televisión", o "no me dicen nada", según lo expresado por los propios adolescentes.

Lolo Rico, veterana profesional de los medios audiovisuales, especializada en el campo infantil, presentó interesantes reflexiones en el transcurso de la presentación de su libro *Televisión fábrica de mentiras. La manipulación infantil.* Señaló que debemos de conocer en profundidad los planteamientos de nuestros canales de televisión para recapacitar y poder responder con conocimiento de causa a preguntas como: ¿ se está manipulando a nuestros hijos?, ¿ha sustituido la televi-

sión a la función materna?, ¿en qué medida incide la violencia televisiva en nuestra sociedad?, ¿cómo influye la publicidad?

Se hace necesario que los padres tengan en sus casas el control de la televisión, preservando la calidad familiar y el fomento de la educación, como afirma François Mairet en su libro *Déjenlos ver la televisión*, criticando, al mismo tiempo, la censura que se hace a este medio de comunicación tratándola de "irracionalidad". Frente al peligro de "monopolio mediático" que puede constituir la programación televisiva, él lo contrarresta con la idea de formar espectadores libres, críticos y cultos.

Se ha comprobado que la lectura es un factor con gran poder discriminatorio en los logros escolares. Se constata en muchas investigaciones el poder de influencia que ejerce la familia sobre los hijos. Como final de nuestra investigación tratamos de conocer si la frecuencia de la práctica lectora en los padres, como actividad de tiempo libre, podría determinar, directamente, diferencias en el rendimiento académico de los hijos. Se ha comprobado que no discrimina, directamente, el rendimiento académico de los hijos, aunque esto no signifique que indirectamente no influya. De hecho está comprobado que incentiva la lectura de los hijos, como lo ratifica el escritor Pablo Zapata Lerga, quien defiende que "el ver leer a sus padres es una condición para que los niños se conviertan en lectores para toda la vida".

V.4.- DEL CONJUNTO GLOBAL DE VARIABLES

Dado el complejo número de variables, procedimos a sintetizarlas para comprender mejor los objetivos y averiguar, por una parte, qué variables de las estudiadas definen mejor a los adolescentes y, por otra, qué características perfilan mejor el modelo buscado.

Así pues, el número de variables presentado a continuación es el más representativo e influyente, según nuestra investigación. Recordemos en todo momento que siempre hay que apreciar la interconexión de todas ellas.

Se aplicó el análisis discriminante a las variables con un cierto nivel de tolerancia y se encontró que las que mayor poder discriminatorio obtienen sobre el rendimiento académico son: **el curso repetido y el gasto que tienen los alumnos en bares, discotecas y pubs**; le siguen en poder discriminatorio las variables **profesión de la madre, cantidad de gastos en el tiempo libre y horas de estudio**. Destaca, a continuación, una serie de variables con menor poder discriminatorio, pero dentro de un nivel de significatividad del 95 por ciento; son

éstas: **la localidad donde habitan, la asistencia a pubs o discotecas o bares, la razón de la lectura, las visitas a museos o exposiciones** y, por último, **la estimulación que los padres ofrecen a las cosas que hacen los adolescentes en su tiempo libre.**

Otras variables con un poder discriminatorio sobre el rendimiento algo más bajo fueron: **las dificultades en el trabajo** y las relativas a la familia como **el grado o la frecuencia con que surge la comunicación sobre temas generales y, en particular, sobre lo que hacen los hijos en su tiempo libre; la opinión de los padres que consideran que los adolescentes tienen demasiado tiempo libre** y, por último, **la de que el tiempo libre puede ser un tiempo de formación y educación.**

Se han determinado dos funciones discriminantes. La función 1, con gran significatividad, está encabezada por variables como **curso repetido, profesión de la madre y asistir a pubs o discotecas o bares**, que explican más del 73 por ciento de la varianza total. En ella ejerce un mayor poder discriminante el grupo alto de rendimiento. En la función 2, son el grupo medio de rendimiento, seguido del grupo alto, los que mayor poder discriminatorio tienen. Esta función está encabezada por la variable que designa el dinero gastado en bares, pubs o discotecas.

Relacionando globalmente todo este conjunto de variables, podemos concluir diciendo que existen siete factores esenciales que determinan los diferentes niveles de rendimiento académico y que aglutinan gran parte de la información de las variables. De estos factores tres hacen alusión a las actividades de tiempo libre (**el factor lúdico-deportivo, el lector** y **el alienante**), dos a los educativos (**edad-repetición** y **apoyo escolar**) y dos a los familiares (**nivel socio-económico-cultural** e **interacción familiar**). Entre todos explican el 53 por ciento de la varianza total.

El factor **lúdico-deportivo** abarca todas aquellas actividades de tiempo libre que están impregnadas de aspectos deportivos y lúdicos y que, unidas al sexo, determinan diferencias en el rendimiento. Este fenómeno es explicable porque a los que más les gusta ver deporte en los campos de juego y en los programas deportivos de TV, así como dedicar bastante tiempo a su práctica, es a los chicos. Esto ya fue constatado, en su momento, al hablar de los estilos ociosos en el capítulo I de esta investigación. En efecto, se ha demostrado que todo ello produce diferencias en el rendimiento y, sin negar las influencias y repercusiones positivas que sobre la socialización, las relaciones humanas o la comunicación pudieran encontrarse en este tipo de actividades, tenemos que afirmar que los valores más bajos

de rendimiento académico se relacionan con un mayor grado de frecuencia en este factor lúdico-deportivo.

Se compone, por orden de carga o saturación factorial, de las siguientes variables: sexo, visión de programas deportivos en televisión, contemplación de deporte "in situ", tiempo que se dedica a las prácticas deportivas, practicar deporte, practicar los juegos de salón, dinero gastado en vídeo-juegos, jugar con maquinitas o vídeo-juegos, estar al día en las novedades lúdicas, dinero gastado en coleccionismo y tener en casa vídeo-juegos.

Con el factor **alienante** se alude a todo ese tipo de actividades evasivas, explosivas, disipadoras y consumidoras no sólo de dinero, sino, lo que es más importante, de tiempo. Si bien estas actividades, hace unos años, estaban reservadas a la juventud, cada vez son más practicadas en edades adolescentes, disfrazadas de "light" y diversión, pero con una elevada alienación.

Este factor describe aspectos observables, como la práctica y frecuencia en discotecas, bares, pubs y el dinero gastado en estas actividades, y es determinante de un tipo de rendimiento académico que exige esfuerzo personal.

Podríamos argumentar que la "moda" de la práctica de estas actividades, que constituyen por sí solas, a nuestro modo de ver, un estilo de vida particular al que decide "apegarse" gran cantidad de jóvenes, se ha extendido en los últimos años a un sector mayoritario de edades y, lo que es peor, cada vez amenaza con aglutinar a gente de menor edad.

Todo el tiempo necesario en la dirección de mejores resultados académicos se desvía hacia este tiempo alienante y sin objetivos claros, influyendo, poderosamente, en esos resultados.

Frente a estos dos factores anteriores relativos a las actividades de tiempo libre, se opone un tercero que determina rendimientos académicos positivos cuando se aumenta su práctica cualitativa y cuantitativamente. Nos referimos al factor **lector**. La lectura como actividad de tiempo libre, la cantidad de libros que los adolescentes leen y la razón de esta lectura son aspectos que conforman este factor.

No hay duda de que el conocimiento adquirido en la lectura refuerza un rendimiento académico medido en pruebas escritas; pero no olvidemos que cualquier conocimiento, para ser adquirido, hay que experimentarlo, vivirlo. Por ello, observamos que hay adolescentes que, amando la lectura y obteniendo rendimientos estupendos, suelen ser personas que se cierran en sí mismos, en su entorno de lecturas y pasatiempos, mientras que el aspecto social de los adolescentes asi-

duos a bares o discotecas o pubs (aun teniendo peores rendimientos académicos) se ve reforzado, de manera que logran éstos adaptarse positivamente a esta sociedad, gracias a la vivencia de sus experiencias y a su aceptación por esta sociedad.

Entre los factores educativos destaca principalmente el factor **edad** constituido por dos variables interdependientes entre sí: la edad y la repetición de curso. Este factor resulta lógico, por cuanto aquellos cuya edad es superior a la generalizada en el nivel que cursan se sabe que se encuentran en ese nivel a causa de la repetición de algún curso y, por tanto, sus niveles de rendimiento son bajos.

Por otra parte, la incapacidad de enfrentarse a la realidad o la facilidad con que los profesores particulares resuelven las dudas sin necesitar esfuerzo constituyen otro factor educativo de gran trascendencia en el rendimiento académico. Este factor llamado **apoyo escolar** está constituido por dos variables con un elevado peso: nos referimos a la ayuda de un profesor particular para hacer los deberes y al tiempo de esa ayuda. En un principio, el motivo que empuja a los padres a enviar a sus hijos a un profesor particular suele ser la mejora en el rendimiento; sin embargo, esto no sucede así, de manera que son, precisamente, aquellos alumnos que asisten a clases particulares los que más bajos rendimientos obtienen.

Un nuevo grupo de factores es determinante fundamental del rendimiento académico, al mismo tiempo que constituye un singular espacio sociológico para el más pleno e íntimo desarrollo de las actividades de ocio. Se trata de los factores familiares: por una parte, el factor que hace referencia a los aspectos **socioeconomicoculturales** y, por otra, el factor **interacción familiar**.

Se ha hecho ya evidente, a lo largo de esta investigación, la notable influencia de estos tipos de factores sobre el rendimiento académico.

El factor socioeconomicocultural explica la misma proporción de la varianza total que el lúdico-deportivo. Se establece, de entre todas las variables que configuran este factor, que el nivel de estudios de la madre prima sobre los demás. En la actualidad la madre está considerada como la responsable directa de la educación de los hijos; es la que más está en casa, la que satisface las necesidades vitales de toda la familia: alimentación, atención sanitaria, afecto, así como las necesidades de vestido y cultura; en este último aspecto es donde más se muestra el nivel de estudios, ofreciendo estímulo para el desarrollo de la autoestima, confianza, esfuerzo, responsabilidad,..., valores que favorecen el rendimiento académico.

Se hace evidente que a mayor grado, tanto del nivel de estudios como del nivel socioeconómico de los padres, determinado por la profesión, mejores resul-

tan los logros académicos de los adolescentes. Somos conscientes de que algo tendrá que decir la profesión del padre siempre vista como "espejo" a imitar por los hijos, siempre y cuando esa ocupación esté aprobada por la familia.

Ahora bien, esta diferenciación de niveles en el aspecto económico familiar no quiere decir que los que cuentan con un nivel superior hagan disponer a sus hijos de mayor cantidad de dinero para gastar en el tiempo libre, variable ésta que componía el factor alienante, anteriormente visto, y que repercutía negativamente sobre el rendimiento.

Por último, el factor **interacción familiar**. En él se integran variables que establecen todo tipo de comunicación y presencia de la familia en el tiempo libre del adolescente: la comunicación en familia sobre lo que se hace en el tiempo libre, o sobre temas generales, realizar actividades culturales juntos, preferencia en la compañía de la familia o el salir de viaje con la familia.

Es evidente que en esta edad de la adolescencia, de cambios somáticos, afectivos y sociales, la familia ha de estar muy cerca ayudando y favoreciendo sus inclinaciones y gustos.

Este factor de interacción familiar es determinante como favorecedor del éxito/fracaso académico.

En todo estudio que tenga en cuenta las relaciones familiares, se constata que el nivel de apoyo, la implicación de padres en la elaboración de horarios de estudio y tiempo libre junto a sus hijos, el mayor acercamiento al entorno escolar, la participación en actividades escolares y extraescolares, la educación de los valores por parte de los padres en conexión con el centro educativo, etc., en definitiva, la conexión y comunicación padres-hijos incentivan y favorecen los logros académicos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

"La ciencia es un conocimiento por las causas, decimos constantemente. Los detalles no son nada; los hechos no son nada; lo que importa son las dependencias, las comunicaciones de influencia, los lazos, los cambios que constituyen la vida de la naturaleza".

A. D. Sertillanges

CONCLUSIONES

En este capítulo, vamos a presentar, a modo de recapitulación, las principales aportaciones derivadas de esta investigación sobre el tiempo libre y el rendimiento.

Destacaremos, únicamente, lo más significativo tanto de los fundamentos teóricos recogidos sobre el tiempo libre, la educación del tiempo libre y el rendimiento académico, como de los resultados empíricos que a lo largo de todo el estudio se ha ido profundizando con la descripción, el análisis y la interpretación presentada.

Si bien la investigación nos ha proporcionado hallazgos de gran interés en nuestras pretensiones, no han sido menos importantes las reflexiones, surgidas a lo largo de todo el proceso, que permiten la apertura a nuevos campos de investigación y que sugeriremos en el último apartado de este capítulo.

VI.1.– FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No hay duda de que el tiempo, de una o de otra manera, nos afecta. Y por ello, tantos pensadores quisieron penetrar en el cofre de sus secretos, intentando descubrirlo, conocerlo, incluso, todavía hoy, retarlo; pero, aunque algunos dejaron escritas mil sentencias acerca de él, todos se fueron y el tiempo continúa.

Otros, los más, cayeron en sus redes desde el nacimiento y sin más tribulaciones se dejaron condicionar. Conviven con este fenómeno y saben que el tiempo también a ellos les dejará atrás.

A lo largo de la historia, el tiempo ha sido elemento de debate y estudio. Abundantes reflexiones quedan de él.

Sin olvidarnos de este panorama pasado, importante, vayamos al lugar que ocupa en nuestro momento, sabiendo que, en cualquier circunstancia, podemos echar mano de esos pensamientos anteriores.

Parece ser que los estudiosos del tema se inclinan a dividir el tiempo, algo característico tan sólo en esta época, debido a la especial importancia que el trabajo mantiene en la sociedad. Así, se habla de un tiempo de trabajo y de un tiempo de no trabajo, pues la mayoría de las personas pasamos abundantes horas dedicando el tiempo a trabajar y en torno al trabajo edificamos nuestra vida y, lógicamente, nuestro tiempo. Esto ha dado lugar a un nuevo tiempo, el de *ocio, el tiempo libre,* comparándolo con esa cantidad de horas que no trabajamos o que dedicamos a lo que deseamos.

A pesar de que actuales estudiosos diferencian entre ocio y tiempo libre, las opiniones que nosotros hemos recogido parten de algo común: es un tiempo de no trabajo "forzado", un tiempo en donde la persona puede pensar las actividades que llevará a cabo y, así, un tiempo con enormes posibilidades, abierto a despertar el abanico de anhelos que todo individuo posee. Aquí encontramos las primeras diferencias, porque se dan posturas que consideran la necesidad de volcarse en el tiempo libre como tiempo fuera del trabajo, para realizar en él todas las actividades que se desean, para "explosionar" y llenarlo con un repertorio ambicioso de actividades que complementen la rutina del trabajo diario. Sin embargo, otras posturas invitan a la persona a intentar sentirse satisfecha en su tiempo de trabajo; de este modo, no hará de su tiempo libre una búsqueda, infructuosa, de actividades, sino que vivirá su ocio desde la visión de no tener que intentar mitigar el aburrimiento diario del trabajo.

Sabiendo que el tiempo de trabajo repercutirá en el sentido que después daremos al tiempo libre, creemos fundamental que cualquier persona se pare a reflexionar sobre este dato y la manera como querrá, o tendrá oportunidad de configurar, ambos tiempos: el del trabajo y el de ocio. Buscaremos un equilibrio necesario entre ambos, sin tener que ser infelices en ninguno de ellos, sino constantes en ambos al mantener ese equilibrio.

Pero, cuando hablamos de equilibrio, parece que, una vez más, nos quedamos en la parte escrita. Por ello, quisiéramos apoyar al profesor García Hoz cuando, a nuestro entender, da en el clavo al intentar explicar la consecución de este equilibrio deseado. Dice que el ocio no consiste en practicar actividades externas más o menos satisfactorias, sino que "el ocio es interno". El ocio tiene su punto de partida en el interior de cada uno y, por ello, actividades que agradan a unos no significan nada para otros.

Desde esta perspectiva, no se trata de buscar y realizar experiencias distintas, saltar de una a otra, porque aquí no hay equilibrio. Si el ocio se vive dentro, como todo, es básico crear una estructura interna de la persona lo suficientemente

estable y fuerte que, posteriormente, le permita elegir las actividades más apropiadas para su autodesarrollo y, en definitiva, su equilibrio.

Que cada uno reflexione acerca de sus dudas y, a partir de aquí, que enfoque su tiempo, no únicamente el tiempo libre, pues, como dijimos antes, muchos individuos han optado por intentar ser felices en su tiempo de trabajo, porque saben que es así como se comienza a estructurar el tiempo de no trabajo.

Sin olvidar las exigencias de la actual sociedad, comprobamos que nacen los estilos de vida. En ello, un grupo de personas con tendencias afines (deportivas, culturales, sociales...) da lugar a estilos peculiares y distintos. De acuerdo con nuestra manera de ocupar el tiempo libre, pertenecemos a uno u otro. Pero estos estilos no son sino adaptaciones sociales innecesarias. Lo importante sigue siendo que, antes de entrar de lleno en nuestro tiempo libre, nos hayamos preocupado por saber lo que de verdad queremos; no sea que después de los años nos arrepintamos de a qué hemos dedicado parte de la vida.

Vista la enorme importancia del tiempo de cada uno, parece indiscutible el educar desde jóvenes, en la escuela, los elementos adecuados para hacer del tiempo un factor aprovechable y útil al desarrollo íntegro del individuo. Aquí volvemos a encontrarnos con un sinfín de opiniones de distintos autores acerca de la educación y el tiempo libre.

Por una parte, se defiende la necesaria educación del tiempo libre, para que el niño evite problemas de estructuración cuando sea maduro y se vaya entrenando poco a poco en la labor de dar sentido a su tiempo de ocio.

Pero algunos se preguntan cómo llevar a cabo esta labor en una escuela actual tan criticada y a falta de una base estable. Muchas reformas educativas se han llevado a cabo y, sin embargo, no han conseguido dar un cambio esencial al esquema educativo, estancándose en lo superficial: objetivos, contenidos, evaluación... Existen opiniones que abogan, incluso, por "desescolarizar" la sociedad.

También están aquellos que ven en la escuela un reflejo de la sociedad que responde a las exigencias de ésta, de tal forma que los jóvenes acceden al mundo estudiantil con la intención de obtener títulos académicos e informes acreditativos, pues más tarde eso les pedirá la sociedad para integrarse en ella. Esta postura critica, claramente, la falta de un miramiento por la educación y el desarrollo íntegro de cada persona, mientras únicamente interese la adquisición de certificaciones académicas.

Llegamos así a la propuesta del informe CERI, que, alejándose de vanas teorías, intenta acercarse a una realidad práctica basada en cuatro puntos, si en serio se desea un cambio educativo esencial y no superficial:

1) De nada vale intentar reformar el esquema de estudios si antes no se reconsideran las exigencias sociales actuales. Primero, un cambio de exigencias sociales para que el estudiante acceda con otro enfoque a su educación y preparación profesional; que no todo sea la superación de exámenes para la consecución de títulos.

2) Si existe un cambio de valores a nivel social, la educación cambiará automáticamente. Si nuestros jóvenes ven como positivos los valores de tolerancia, amistad, respeto, tranquilidad..., porque estos se reflejan en la sociedad, también querrán conseguirlos en su formación académica, porque con ellos han de encontrarse después. Pero, mientras impere la agresividad, la competitividad, etc., a ellos va a tender también el sistema educativo.

3) Se hace imperiosa la mayor participación de toda la comunidad educativa en la formación de los chicos/as. Pero no en menesteres de charlas y entrevistas únicamente, sino en una implicación real y conjunta, sobre todo de padres y profesores, en la educación de los hijos/as. Un trabajar en común en la misma línea.

4) Si pretendemos que los estudiantes no se vean bloqueados por las muchas obligaciones que después de terminar los estudios han de contraer, sepamos crearles responsabilidades desde pequeños, de acuerdo con la edad. Responsabilidades que exijan una actividad práctica, creadora y formadora.

Por supuesto, siempre tenemos en la mente la realidad de que la educación ha de darse tanto en la escuela como fuera de ella; aquí se da la implicación de padres y demás elementos personales del entorno del niño que acabamos de señalar. A esta educación no escolar que interviene, indirectamente, en los objetivos educativos escolares se le viene llamando educación no formal, mientras que la educación formal supone la propia de los centros educativos.

Además, aparece una educación informal centrada en actividades y procesos que inicialmente no persiguen resultados educativos, pero que los logran.

La importancia de la educación no formal (enseñanzas a distancia, televisión, radio, bibliotecas, museos, granjas, actualización y formación de personal docente, de educación sanitaria, etc. por parte de otras instituciones diferentes a

la escolar) ha sido profundamente estudiada por algunos autores como un complemento hermoso y valiosísimo de la educación formal.

Pero adentrémonos en la educación en relación con el tiempo libre como tema prioritario.

Ya desde que aparecieron los primeros colegios, recordemos que la enseñanza institucionalizada pretendía algo, tan sencillo y elevado a la vez, como ayudar a ser personas a los estudiantes. Tal objetivo viene entrelazado con el de los antiguos maestros, que, aunque no contaban con tan significativos "programas" educativos como hoy en día, sí participaban de la idea de que educar era ayudar a cada persona a expresar más plenamente sus potencialidades internas.

Más que creer en una educación *del, en* y *para* el tiempo libre, nos acercamos a aquellos estudiosos que hablan y sueñan con la educación integral del ser humano. No se trata tanto de "dirigir" el tiempo libre de nadie, sino de crear unos cimientos biológicos, psicológicos y sociales tan sólidos, que cada cual dé sentido a su tiempo libre según sus necesidades verdaderas.

Para ello consideramos vital que la educación ofrezca una mayor relevancia del sentido crítico entre los escolares: saber plantear cada situación y, desde esa bien formada base íntegra, elegir lo que deseen para su tiempo, libre o no libre, de trabajo o no trabajo.

Mientras no centremos la educación en intentar despertar la fuerza interna, que será distinta —por ello la necesidad de la educación personalizada— en cada persona, ¿de qué nos servirá preparar teclas para la máquina social?, ¿no sería más provechoso enseñar a pensar, enseñar a reflexionar, enseñar a conocerse, enseñar a valorarse y valorar a los demás...? Pero, en realidad, todas estas cuestiones no hacen sino reflejar, a nuestro entender, la enorme falta de **valores** en la sociedad y, por correspondencia, en el entorno educativo.

Cuando eduquemos para ayudar a cada individuo a encontrar sentido a su vida, estaremos participando en su tiempo libre de una manera grandiosa, porque no habrá tiempo de ocio más pleno y completo que el de la persona que lo ha llenado de acuerdo con sus potencialidades internas.

Pero surge la pregunta de tantas ocasiones: ¿cómo llevar esto día a día?, es decir, ¿cómo encajar tanta teoría en el marco práctico actual?

Esta pregunta la resuelven las últimas tendencias en educación cuando proponen actividades como talleres, naturaleza, educación de la competitividad, colonias, centros de interés, dinámicas de grupo, reflexiones, críticas, aportaciones,

investigaciones, reparto de responsabilidades, implicaciones de la familia..., dando así a conocer un campo hermoso para incorporar a las actuales enseñanzas. Que cada educador ponga en práctica tales actividades desde sus posibilidades.

Ya la actual Reforma Educativa, la LOGSE, dedica buena parte de su currículo a implicar al educador en el tiempo que el educando pasa fuera de la escuela y en hacerse partícipe de él. Esto conduce a cuestionarse algunos puntos de los ya vistos.

En nuestra investigación hemos dedicado un subapartado a la educación en valores como un impulso que creemos importante para intentar fomentar esa respuesta social ante el cambio educacional.

Incluir la educación de valores en el actual organigrama educativo supondría, a nuestro entender, un exponente claro y útil par conseguir resultados positivos. Valores que alimenten el conocimiento íntegro de cada estudiante, su autoestima, su autonomía, su seguridad... ¿qué mejor forma de influir en su tiempo libre que ayudarlos a ser personas completas?

No se nos escapa la urgencia de transmutar, haciéndosela sentir, esta educación al seno de la familia, pues los niños/as pasan más horas fuera del centro escolar que dentro.

En nuestra investigación hemos abordado este apartado apostando por una mayor implicación de la familia en las actividades escolares de los chavales, pero con una participación real que permita la continuidad del tiempo lectivo en el tiempo de ocio y no suponga una descompensación entre ambos. Que el ocio llegue a convertirse en instrumento educativo complementario y tan valioso como los momentos de permanencia en el aula. Para ello, entendemos que, únicamente, la colaboración de profesores y familiares en torno al programa educacional de los hijos/as puede dar autenticidad a tal proyecto.

Hemos diferenciado entre niños de hasta doce años y adolescentes a partir de esa edad, creyendo que el primer grupo depende muchísimo de la familia en su forma de programar el tiempo, mientras que el segundo grupo, debido a las características evolutivas de la edad, ya comienza a desmarcarse del círculo familiar, buscando proyectos independientes.

Cuantos más sean los momentos y lugares que permitan a la familia acompañar y demostrar su afectividad, cercanía y comunicación, mejores resultados obtendremos en todos los ámbitos de la persona.

Debemos ofrecerles el mundo como algo que hay que descubrir, para que lo valoren de acuerdo con esas actitudes que en ellos han aflorado con nuestra ayuda, y que ellos decidan qué aceptan y qué rechazan, forjándose, en definitiva, los cimientos sobre los que se constituirá su vida y, por lo tanto, todo el empleo del tiempo.

Preguntaba el Sr. Wayne W. Dyer a algunos padres "¿qué desean por encima de todo para sus hijos?" Edúcales bajo la respuesta; pero sin olvidar la pregunta pareja ¿qué desean ellos? y haz de ambas respuestas la dirección a seguir.

En la familia se han de vivir valores como el amor, felicidad, armonía, paz, amistad, generosidad, ayuda, tolerancia, respeto, sencillez...; cuando estos valores se explotan al máximo en el seno familiar, de manera natural, se trasmiten directamente al niño, sin necesidad de hacerlo a través de la palabra. Argumentaba Séneca que Sócrates impartía enormes lecciones más con sus costumbres que con su diálogo.

Hemos podido constatar el papel determinante que los medios de comunicación desempeñan en el tiempo libre. De entre ellos destaca la televisión como elemento que más ha influido en la ocupación del tiempo de ocio actual de la humanidad.

Estudiosos del tema llegan a coincidir en que los jóvenes, a la hora de estructurar su tiempo libre, utilizan más la enseñanza que reciben de este medio que la enseñanza trasmitida en el ámbito académico. A nuestra manera de ver, este dato es francamente peligroso, pues, si somos conscientes del alto nivel imitativo de los adolescentes, es lógico temer que en su tiempo de ocio traten de hacer reales las enseñanzas televisivas, que, ahora más que nunca, destacan por su agresividad, sexualidad, competitividad....

Si este medio es el más carismático y el que más atrae a la masa juvenil, nos preguntamos: ¿presenta una programación válida para este sector?, ¿o, por el contrario, dificulta más que ayuda?

Pero no todo es fatalismo ante el televisor; hemos destacado también los defensores de este medio al decir que ofrece grandes posibilidades para la formación y ocupación no sólo del tiempo libre, sino también para la formación en el aula. En la actualidad son muchos los profesores que han incorporado en sus clases este medio por las enormes posibilidades de aprendizaje, de discusión y comentarios que se desprenden de él.

Igualmente podría funcionar este medio en la familia. Juntos, padres e hijos, podían elaborar un horario semanal de visión de TV y los programas que inte-

resan cada semana. Siempre que la ocasión se tercie, pueden surgir, como en el centro educativo, posibilidades de discutir y reflexionar los temas e inducir con ello al diálogo y a la comunicación.

De esta manera, la televisión, al igual que los otros medios de comunicación, radio y prensa, toma un papel edificante en el tiempo libre como recurso formativo y, sobre todo, deja de ser ese medio aglutinador y absorbente que tanto daño puede hacer a personas que se dejan arrastrar torpemente.

VI.2.– PROCESO EMPÍRICO

El estudio se ha centrado en torno a los escolares de 8º de E.G.B. o 2º de E.S.O. de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Se han tenido en cuenta 99 variables, de las cuales 26 constituyen las variables independientes complementarias y miden los aspectos personales, ambientales, educativos y de clase social; 51 variables intervinientes guardan relación con el tiempo libre; 14 variables intervinientes se refieren a la familia y el tiempo libre; y, por último, 9 variables dependientes miden el rendimiento escolar.

Los instrumentos utilizados han sido: test de Badyg-M como medida de la inteligencia; las calificaciones de junio, como medida del rendimiento; entrevistas a personas relacionadas con el tema de estudio, padres y profesores, y cuestionario de elaboración propia. Se les aplicó la correspondiente prueba de validez y fiabilidad donde se recogen los aspectos personales, ambientales, educativos y sociales de tiempo libre y los referentes a la familia en el tiempo libre.

La muestra ha estado constituida por 20 centros de E.G.B. y Secundaria Obligatoria con un total de 1.049 sujetos.

Los tratamientos estadísticos aplicados fueron el análisis de contenido y el descriptivo, con medidas de tendencia central y de variabilidad que nos sirvieron de punto de partida para la estadística inferencial a través de tablas cruzadas de variables, la prueba de análisis de varianza de Kruskall-Wallis y el análisis multivariado con aplicación del factorial y del discriminante.

La educación del tiempo libre tiene un marcado carácter dentro del currículo de la enseñanza obligatoria.

Ya en los Reales Decretos del currículo se hace explícita "la formación de toda la vida del ser, dentro y fuera de la escuela,...., formación que atienda a capa-

cidades, técnicas, actitudes..., que permitan un desarrollo personal..."; se atiende con ello a una educación que haga prevalecer los principios de educación permanente, educación personalizada, principios de los que también se hace partícipe la educación del tiempo libre.

Por otra parte, la educación no sólo no debe circunscribirse al ámbito escolar, sino que debe estar abierta al entorno y a los recursos que él pueda ofrecer; así como a los que puede recibir del resto de la comunidad al compartir con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, conjugando la educación formal y la no formal, donde se inserta el tiempo libre.

Al mismo tiempo, las orientaciones curriculares nos hacen ser conscientes de la existencia de otras fuentes de información y formación, de enriquecimiento personal y relacional, de acceso a culturas y formas de vida distintas. Nos referimos a la llamada educación informal, donde los medios de comunicación, la lectura, la música, la publicidad, etc. forman parte del tiempo libre.

El tiempo libre y ocio está impregnando todo el currículo de la actual Reforma. Son muchas las áreas que tienen en cuenta la transmisión y valoración de la cultura popular para hacer un tiempo de trabajo y un tiempo de ocio más ricos, en los que el alumno participe activamente construyéndose como persona.

Se hacen explícitos el cultivo de la creatividad, el fomento del espíritu social y el desarrollo de un espíritu crítico que conduzcan a un tiempo libre autónomo, participativo, individual y libre.

Es desde el propio currículo escolar desde donde se trata de despertar las aficiones y gustos, creando hábitos como fuente de placer en el alumno que le permitan disfrutar tanto de su trabajo escolar como de su tiempo libre.

Todo ello permitirá conseguir una buena calidad de vida que esté en función de uno mismo y le ayude a construirse como persona.

Profundizando en el objetivo primordial de nuestra investigación, el tiempo libre y el rendimiento, pasamos a resumir las conclusiones extraídas de los restantes análisis del proceso empírico.

Partimos de considerar que la utilidad que dan los adolescentes al tiempo libre, así como su relación con el rendimiento académico, dependen de muchos factores, tanto de los de índole personal, ambiental, educativa y socioeconómica, como de los familiares.

De los aspectos de índole **personal**, destacan las variables *sexo* y *año de nacimiento.* Ambas variables han producido diferencias significativas en el rendimiento académico global, acentuadas en el grupo alto de rendimiento. Son las chicas, por una parte, y aquellos/as que cursan el nivel acorde con su edad, por otra, quienes mejores rendimientos obtienen.

Si bien la madurez intelectual no produce diferencias en el rendimiento académico, sí presenta un índice de correlación en torno al 0,5 en las calificaciones de las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias, Idioma, Sociales y en la nota global.

Respecto a las variables **ambientales**, de las tres presentadas en nuestro estudio, de las que ya se ha hablado en profundidad, sólo el *tipo de localidad*, discriminando entre rural y urbano, ha producido diferencias en el rendimiento, de tal manera que son los alumnos de la capital los que alcanzan mejores resultados académicos.

El conjunto de variables que conforman el bloque de aspectos **educativos** ha resultado altamente significativo sobre el rendimiento, medido éste por las calificaciones escolares. En él, la variable *repetición de curso* destaca no sólo por las diferencias que produce en el rendimiento, sino, también, por la alta capacidad discriminativa que presenta respecto a las restantes variables analizadas.

El curso, en concreto, *que repite*; *el tiempo* que utiliza para el *estudio personal*, *las dificultades que presenta en este estudio personal*, *la ayuda que recibe para sus tareas tanto por parte de la familia como de un profesor particular y el tiempo de estas clases particulares* conforman variables altamente significativas sobre el rendimiento académico global.

De todas ellas, la de *dificultades que tienen en el estudio personal* presenta un índice de correlación moderado con el rendimiento escolar en todas las áreas y en la global, con un valor que oscila entre 0,4678 para el área de Matemáticas y 0,4965 en la global.

En cuanto al conjunto de factores que determinan el **nivel socioeconómico**, se observa un alto grado de correlación entre *el nivel de estudio de los padres, la profesión de ambos y la situación de empleo.* Estas variables, dentro del conjunto, presentan las mayores diferencias con significación en el rendimiento académico global y en todas las áreas, a excepción de la Educación Física.

De todas estas variables, a las que hemos llamado complementarias, las que mayor poder discriminatorio presentan son: *el curso repetido, el nivel profesional de la madre, la localidad donde habitan* y *las horas de estudio personal que utilizan.*

Con respecto al conjunto de variables relativas al tiempo libre, hemos constatado que de las actividades que los adolescentes realizan en su tiempo libre unas presentan diferencias significativas en el rendimiento académico, de tal forma que su práctica favorece dicho rendimiento, mientras que, por el contrario, la práctica frecuente de otras lo dificulta.

En efecto, los alumnos que más frecuentan las *actividades culturales determinadas por la lectura de libros o revistas, las visitas a museos o exposiciones e ir al cine o al teatro* son los que mejores resultados académicos obtienen, medidos por las calificaciones escolares.

Sin embargo, consiguen mejores resultados académicos aquellos alumnos que menos practican las *actividades de jugar con las maquinitas o vídeo-consolas, jugar a los juegos de salón como el billar y el futbolín, así como el asistir frecuentemente a los pubs, discotecas o bares.* Esta última variable ha resultado altamente significativa sobre el rendimiento y supone, al mismo tiempo, la que mayor poder discriminatorio presenta de todo el conjunto de variables de tiempo libre estudiado.

El elegir a los amigos para pasar el tiempo libre confirma diferencias en el rendimiento académico.

La *cantidad de dinero* y *el empleo que dan a ese dinero* en las actividades de tiempo libre han constatado diferencias en el rendimiento, de tal forma que aquellos que gastan elevadas cantidades de dinero en su tiempo libre presentan resultados más bajos en las calificaciones escolares.

Por otra parte, el *empleo del dinero en actividades de tipo lector* produce diferencias en el rendimiento de forma directa, de manera que, a mayor gasto en ellas, mayor y mejor nivel de rendimiento académico se alcanza.

Por el contrario, a medida que aumentan los *gastos en las actividades de asistir a pubs, bares o discotecas,* disminuyen los niveles de rendimiento académico. Además, esta variable es la que verifica un mayor poder discriminatorio con respecto al resto de variables de tiempo libre.

Adentrándonos en las actividades culturales relativas a la lectura, se confirma que la *cantidad de libros leídos y la frecuencia en asistir a la biblioteca,* como aspectos cuantitativos, por una parte, y *la razón de esa lectura,* como aspecto cualitativo por otra, producen diferencias en el rendimiento académico, de tal manera que, al aumentar los factores cuantitativos y al presentar actitudes positivas, como gusto y placer por la lectura, se evidencia una mejora en el rendimiento académico medido por las calificaciones escolares.

El *ver la televisión* es una de las actividades de tiempo libre más practicada por los adolescentes; *la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan ante el televisor* constata diferencias en el rendimiento, de tal manera que los alumnos que más tiempo ven la televisión reciben los peores rendimientos académicos.

Practicar algún deporte y asistir a espectáculos deportivos son actividades que ejercen del 70 al 90 por ciento de los adolescentes en su tiempo libre. Si bien esta actividad no verifica diferencias en el rendimiento, sí lo hace la *cantidad de tiempo empleada en la práctica deportiva*, de tal modo que son los adolescentes que menos practican deporte los que obtienen rendimientos más altos.

Es un hecho verificado ya en sucesivas investigaciones que la familia ejerce notable influencia sobre todos los aspectos de la persona de los hijos, así como en sus resultados escolares.

En nuestra investigación se constata cómo ciertos aspectos, vividos en el seno familiar, producen diferencias significativas en el rendimiento académico.

El aumento del grado de *comunicación* que se dé en la familia *sobre temas de ámbito general o sobre lo que se hace en el tiempo libre*, confirma diferencias en el rendimiento a favor de unos mejores resultados académicos.

Por otra parte, *la valoración que los padres tienen del tiempo libre de sus hijos* resulta ser otro de los aspectos familiares que produce diferencias significativas en el rendimiento. En efecto, las opiniones y expresiones de los padres que muestran una actitud favorable al tiempo libre, tales como *"es un período necesario e importante en la vida"* o las que llevan implícita la idea del tiempo libre como *"período de educación y formación"*, favorecen un mejor rendimiento académico en la medida en que se frecuentan estas expresiones entre los miembros familiares; por el contrario, las opiniones y expresiones de los padres que identifican el tiempo libre con el de trabajo, tales como *"aprovecha el tiempo libre para estudiar"* o *"no nos gusta que tengan tanto tiempo libre"*, repercuten en el rendimiento académico de tal forma que obtienen mejores resultados aquellos alumnos que menos oyen en su familia estas expresiones.

En esta línea, también *el estímulo que los padres* ofrecen a lo que hacen sus hijos en su tiempo libre confirma diferencias en el rendimiento: se constatan logros académicos inferiores en aquellos adolescentes que o bien no reciben una valoración o estímulo positivo, o bien encuentran indiferencia por parte de sus padres ante las obras de ingenio y arte que desarrollan en su tiempo libre.

La actitud que, con relación a la televisión, manifiestan los padres ha confirmado pequeñas diferencias en el rendimiento. Alcanzan rendimientos más altos

aquellos adolescentes cuyos padres *confían en su responsabilidad al ver televisión.* En cambio, a medida que aumentan, por parte de los padres, las *prohibiciones de ver la televisión hasta no acabar los deberes, o los permisos restringidos sólo a determinados programas, o las afirmaciones de que no les gusta que sus hijos vean tanta televisión,* los rendimientos de los escolares son más bajos.

De todas estas variables de tiempo libre, así como de las de tiempo libre y familia, llamadas a lo largo de la investigación "intervinientes", las que mayor poder discriminatorio presentan son: *gastos que los alumnos tienen para asistir a discotecas o bares o pubs, el dinero gastado en general en el tiempo libre, la asistencia a pubs, bares o discotecas, la razón de la lectura, las visitas a museos o exposiciones, la estimulación de los padres en las cosas que hacen sus hijos en el tiempo libre, la frecuencia con que surge la comunicación en la familia sobre temas en general y sobre el tiempo libre, la opinión de los padres que consideran que los hijos tienen demasiado tiempo libre* y, por último, *la que estima el tiempo libre como tiempo de educación y formación.*

Teniendo en cuenta la interrelación de todas las variables presentes en el estudio, podemos concluir mostrando la existencia de siete factores que determinan los diferentes niveles de rendimiento académico y que definen globalmente las características tanto de las actividades de tiempo libre, como de las relativas a la familia en el tiempo libre y de las que vienen determinadas por factores personales, ambientales, educativos y socioeconómicos.

Los siete factores esenciales y con peso significativo sobre los demás son:

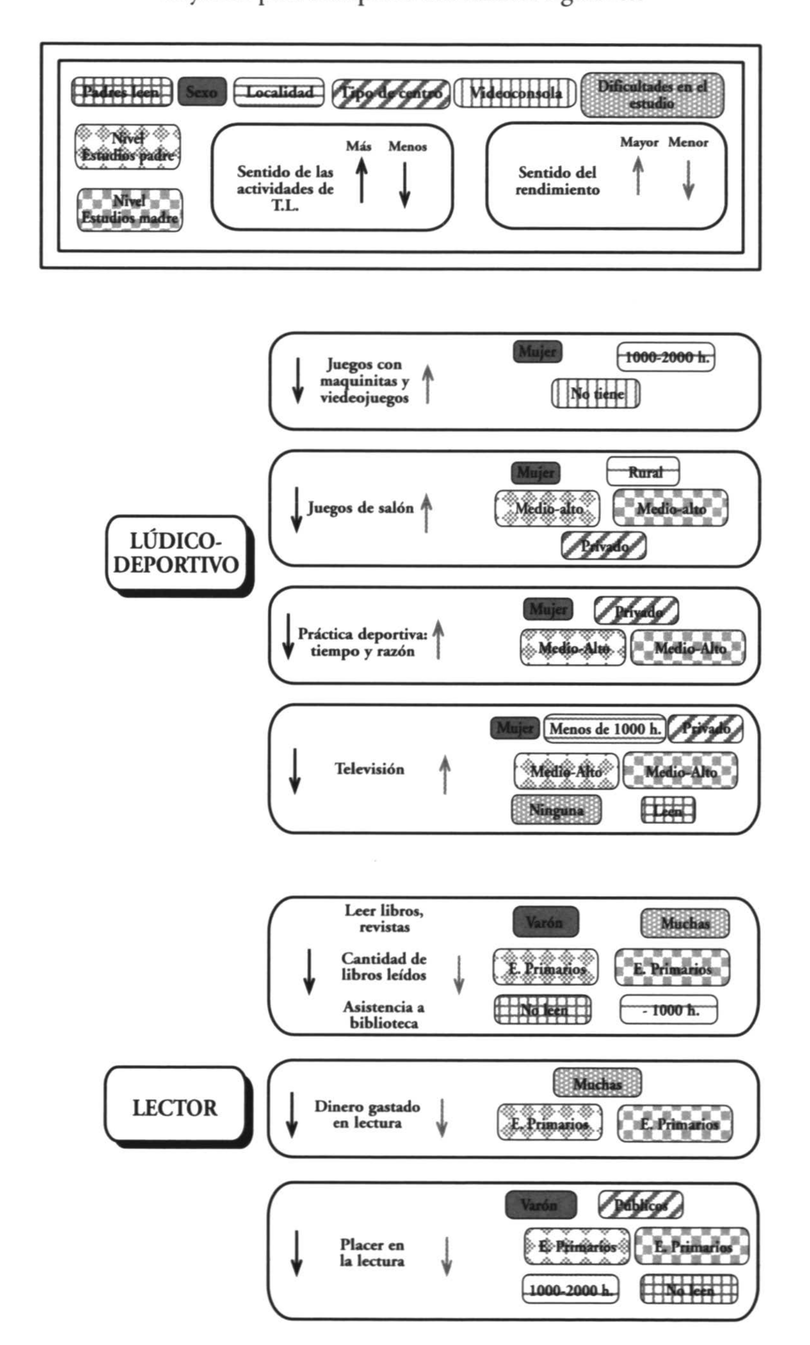
- Lúdico-deportivo
- Alienante
- Apoyo escolar
- Interacción familiar
- Lector
- Edad-repetición
- Nivel socioeconómico-cultural

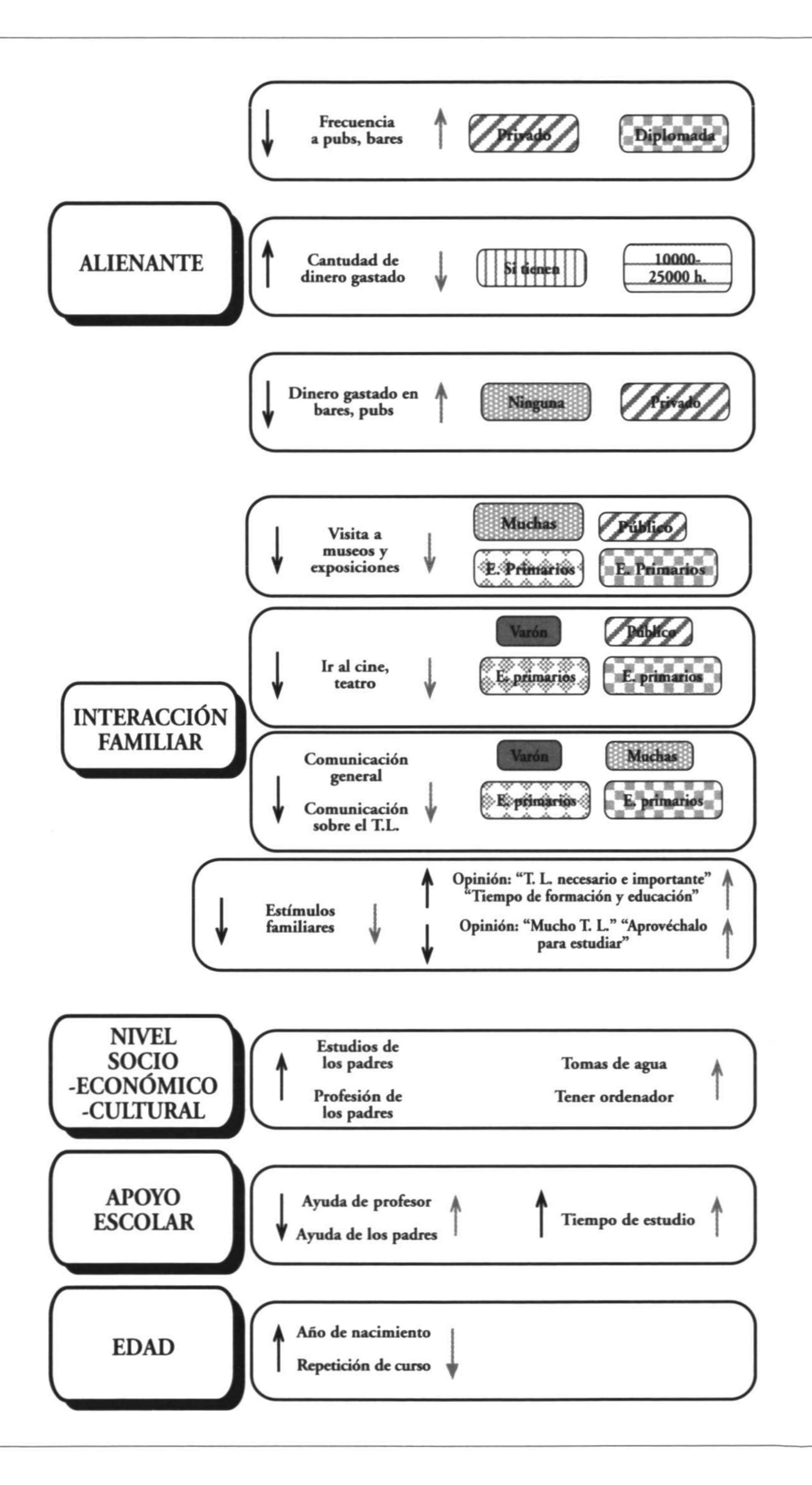
Todos ellos definen el 53 por ciento de la varianza total.

De manera esquemática, resumimos las principales relaciones con significación encontradas en este estudio.

El esquema presenta las variables de tiempo libre que integran cada uno de los factores que aglutinan toda la información y su relación con la variable dependiente "rendimiento escolar"; con flechas se representa el sentido que toma esta relación y, por último, se aporta el perfil de alumnos representativo de esas variables de tiempo libre.

Leyenda para interpretar los cuadros siguientes




Frecuencia a pubs, bares
Privado
Diplomada
ALIENANTE
Cantudad de dinero gastado
Si tienen
10000-25000 h.
Dinero gastado en bares, pubs
Ninguna
Privado
Visita a museos y exposiciones
Muchas
Público
E. Primarios
E. Primarios
Ir al cine, teatro
Varón
Público
E. primarios
E. primarios
INTERACCIÓN FAMILIAR
Comunicación general
Comunicación sobre el T.L.
Varón
Muchas
E. primarios
E. primarios
Estímulos familiares
Opinión: "T. L. necesario e importante" "Tiempo de formación y educación"
Opinión: "Mucho T. L." "Aprovéchalo para estudiar"
NIVEL SOCIO -ECONÓMICO -CULTURAL
Estudios de los padres
Profesión de los padres
Tomas de agua
Tener ordenador
APOYO ESCOLAR
Ayuda de profesor
Ayuda de los padres
Tiempo de estudio
EDAD
Año de nacimiento
Repetición de curso

VI.3.– IMPLICACIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA

IMPLICACIONES

A partir de las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación, sugerimos una serie de propuestas e iniciativas en torno a la educación del tiempo libre en niños y adolescentes desde la escuela, la familia y la sociedad, que nos conduzcan a la obtención de un mejor rendimiento académico y de una mayor calidad de vida.

Tras las aportaciones ofrecidas en los resultados de esta investigación, podemos afirmar que el tiempo de ocio no sólo no puede ser una ruptura respecto a lo acontecido en las aulas durante el período lectivo, sino que, además, debe constituirse en un instrumento educativo que afiance los conocimientos, las destrezas y los valores aprendidos en las aulas.

Por ello:

1.– Opinamos

Que los medios de comunicación, en general, y la televisión, en particular, se han convertido hoy en una segunda escuela, cuando no en la primera, para niños, adolescentes y jóvenes.

El discurso televisivo es una realidad social donde los intereses publicitarios priman sobre cualquier otro factor.

Si bien el 26 de abril de 1993 el MEC firmó con las cadenas televisivas un convenio de autorregulación en cuanto al contenido de las programaciones infantiles y juveniles, esto no es suficiente frente al gran poder que ejerce la imagen en todo tipo de programa, dando lugar a un ocio pasivo.

Por otra parte, la LOGSE propone un cambio educativo como base y fundamento de una pretensión mayor: el cambio social. Por ello, ¿será necesario incluir una nueva asignatura o materia transversal u optativa que ofrezca una educación del tiempo libre? o, más concretamente, ¿habrá que educar para ver y oír la televisión, desde la escuela?

Sabemos que el currículo de Primaria, Secundaria y Bachillerato está impregnado de contenidos que tratan la información y la comunicación y sus medios. Por todo ello,

Proponemos

Planificar y llevar a cabo proyectos, desde la institución escolar, que enseñen a ver televisión, cuyos objetivos y contenidos consigan una aproximación más

profunda al fenómeno televisivo, donde la observación, la reflexión crítica, la lectura comprensiva de mensajes audiovisuales, el conocimiento de los recursos técnicos y expresivos, así como la valoración de determinados mensajes permitan potenciar la actitud crítica, la creatividad, el trabajo en grupo y, en definitiva, un mayor desarrollo integral de la personalidad del alumno mediante la conversión de ese tiempo de televisión en ocio activo.

2.– Opinamos

Que los adelantos técnicos actuales (televisión, juegos electrónicos, ordenadores, máquinas de todo tipo, teléfonos, walkman...), junto a las consecuencias derivadas de esta sociedad consumista (reparto de comidas, mensajes a domicilio, muebles, sobrecarga de horarios, excesiva comercialización de productos...), han arrastrado a los ciudadanos de cualquier edad hacia la vivencia de un ocio en soledad. Los progresos que, en una primera intención, abogaban por la mayor comodidad de todos han dejado estancado el aspecto comunicativo del que tanto adolece el tiempo libre de la actual sociedad.

Proponemos

Una mayor atención a los temas transversales, del currículo, sobre todo a los que suponen un desarrollo de los valores comunitarios. Concretamente, podrían potenciarse, desde la institución escolar y a través de las tutorías y servicios de orientación, programas de dinámicas de grupo y todas aquellas técnicas de grupo que permitan una mayor apertura y expansión de los aspectos sociales del individuo, hasta llegar a sustituir las escenas de jóvenes en sus paseos con los walkman por los diálogos y tertulias en grupos, y conseguir un ocio en comunión, que conciba actividades en relación no sólo con amigos/as, sino con gente nueva y con la familia.

Se trata de prepararnos para enriquecer nuestro tiempo de ocio abriendo las puertas a los demás.

3.– Opinamos

Que la enorme red consumista aglutina cualquier aspecto social y, por ende, el tiempo libre. Hoy en día se hace complicado apuntar con la vista a una actividad ociosa y no verla matizada de elementos que incitan al consumo, como fiestas, deportes, aficiones, viajes.... Y nosotros, casi siempre, caemos en esta red formando parte de este ocio externo.

Proponemos

Que bien en las ludotecas y centros de formación e iniciativas, creados desde la unidad de juventud del Ayuntamiento de Logroño, así como en las diferentes

asociaciones culturales existentes a lo largo de la geografía riojana, surjan proyectos y talleres que tengan por finalidad construir todo tipo de juguetes a partir de material desechable o material barato e, incluso, en cooperación con los centros de la tercera edad, desarrollar proyectos que hagan renacer los juegos de nuestros antepasados, con lo que estaremos promoviendo el conocimiento de la cultura y la historia de La Rioja y ese ocio interno que hará ser a cada uno dueño de su tiempo libre y no de los elementos de consumo.

4.– Opinamos

Que, si el tiempo libre es vivido como algo opuesto al tiempo de trabajo o de estudio, dividiendo así el tiempo en momentos de distinto enfoque donde la persona ha de manifestar unas cualidades en un tipo de tiempo y otras cualidades en el otro tipo de tiempo, será éste un ocio desestabilizante para el individuo; ¿cómo se va a expresar de una forma en el trabajo y de otra en el ocio si se trata de la misma persona?

Proponemos

Un tiempo de trabajo en armonía con el tiempo libre, sin oponerlos, sino complementándolos. Así entendemos el ocio equilibrador.

Propugnamos y defendemos para ello una escuela abierta, creativa y dinamizadora de la educación de la comunidad. La comunidad, por su parte, debe sentirse implicada y convocada por la escuela.

Se trata de definir y anunciar un plan de educación de la cultura. Ello conlleva la implicación de estamentos educativos. La modificación en los horarios, reservando para la jornada matinal los períodos lectivos, nos permitiría llevar a cabo en los propios centros, por la tarde, la planificación de talleres y proyectos paralelos al currículo donde la convocatoria de padres, alumnos y profesores no fuera la simple charla, sino la participación en un hacer común, en un transformar el tiempo ocioso en tiempo de desarrollo personal.

5.– Opinamos

Que, muy en consonancia con la primera implicación, se encuentra un ocio de masas. Basar nuestro tiempo libre en acudir a los lugares de moda (pubs, discotecas, bares...) sólo porque hay que ir allí, porque es lo que hacen todos a nuestra edad , aunque nos aburran, sin antes pensar lo que estas actividades nos traen de provecho, no garantiza ese ocio libre y personal que defendemos.

Proponemos

La posibilidad de expresión libre que permite el grupo y, con ello, el intercambio de opiniones, reflexiones, argumentos, experiencias, que nos ayudarán a formar nuestra personalidad de un modo consciente. Un tiempo libre grupal, donde manifestemos nuestras capacidades beneficiando al conjunto y, además, recibamos de él otras capacidades que se vayan incorporando a nuestra forma de ser, pensar, sentir y vivir.

Cuando hablamos de grupo, pensamos no únicamente en personas de nuestra edad, sino también en el grupo más primario y esencial, la familia. En su esfera tenemos las más hermosas oportunidades de dar y recibir. Por ello, abogamos por un ocio en familia, tanto en casa como fuera de ella. Un tiempo libre que exija responsabilidades propias por sentirse miembro de un conjunto; pero un tiempo libre que, a la vez, acceda al crecimiento de seres únicos e irrepetibles. Así somos cada uno de nosotros.

6.– Opinamos

Que muchas de las actividades que pueden ser de placer , como la lectura, las manualidades, etc., se plantearon, en su día, como obligaciones escolares, por lo que no pueden tomarse como actividades libres de ocio, ya que los alumnos no encuentran, en su práctica, ese disfrute personal que les incline a recurrir a ellas para ocupar su tiempo libre.

Proponemos

Una educación adecuada que desarrolle, desde la escuela y la familia, el placer y hábito de recrearse en la lectura. La diversión y el desarrollo personal implícitos en este tipo de actividades permitirán que fructifique un espíritu crítico en los jóvenes y una capacidad de apertura a nuevos conocimientos: en definitiva, la autoeducación.

Para ello proponemos intensificar en los centros escolares los programas de animación a la lectura para alumnos y padres.

7.– Opinamos

Que en la actualidad el tiempo libre intenta ser un tiempo programado por cualquiera menos por cada uno de nosotros, que precisamente somos los actores principales de la película que interpretamos.

Para llenar el tiempo de ocio, cada vez se proponen más actividades "acotadas" de antemano, que apenas dejan huecos para que el actor interprete sus pape-

les y muestre su potencial creativo y natural. Viajes, excursiones, visitas, lecturas, espectáculos... nos hacen sentirnos objetos estáticos sin oportunidad de darnos a conocer. Es éste un ocio resuelto y, por tanto, contrariado, pues deja de ser ocio con sus consiguientes implicaciones.

Proponemos

Simplemente, un ocio libre, ya implícito en la palabra "ocio" como una de sus características. Un tiempo libre que nos levante de la butaca y nos exija ser los actores deseosos de jugar mil y una interpretaciones para aprender de cada una de ellas. Huyamos, pues, de cualquier intento que señale el comportamiento a seguir y convirtámonos en personas autónomas, creadoras, que, viendo el tiempo despejado, sin límites, empecemos a darle sentido nosotros mismos, tomando decisiones que consideremos de más ayuda en nuestras vidas.

8.– Opinamos

Que en el momento actual preocupa demasiado rellenar cualquier franja horaria que durante el día aparezca solitaria. Como consecuencia, tenemos un tiempo libre repleto de actividades de diversa índole y característica, un ocio abrumador. En los niños y adolescentes, la informática, las clases de inglés, el judo...; los adultos vamos corriendo de un sitio a otro, porque hay que llegar a todo; pero ¿cuándo nos paramos y nos dedicamos un poco a nosotros para saber qué es lo que queremos?

Proponemos

Ser más tranquilos y tender a un ocio de calidad. Para ello, elijamos las actividades de acuerdo con un proyecto con sentido para cada uno de nosotros, que avive nuestra atención y se convierta en una escuela formadora.

A continuación recogemos estas implicaciones de manera esquemática:

ASPECTOS	*OPINAMOS*	*PROPONEMOS*
TELEVISIÓN	– La T.V. es una segunda escuela. – Tiene gran poder. ***—OCIO PASIVO—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***ESCUELA*** – Enseñar a ver T.V. (reflexión crítica de mensajes audiovisuales, reconocimiento de recursos técnicos y expresivos...) – Potenciar una actitud crítica y creativa. ***—OCIO ACTIVO—***

ASPECTOS	*OPINAMOS*	*PROPONEMOS*
LA TÉCNICA EN MATERIA LÚDICA	- Los adelantos técnicos han dejado estancado el aspecto comunicativo del tiempo libre. ***—OCIO EN SOLEDAD—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***ESCUELA*** –Una mayor atención a los temas transversales para el desarrollo comunicativo. – Desde las TUTORÍAS Y SERVICIOS DE ORIENTACIÓN, proponemos la puesta en marcha de dinámicas de grupo que permitan mayor apertura a los aspectos sociales. ***—OCIO EN COMUNIÓN—***
CONSUMISMO	– Toda actividad de ocio se ve matizada de consumo. ***—OCIO EXTERNO—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***INSTITUCIONES POLÍTICAS Y SOCIALES*** – Proponemos que los Ayuntamientos y C.C.A.A., a través de ludotecas, centros de formación, asociaciones juveniles, etc., pongan en marcha campañas y proyectos de construcción de material lúdico a partir de otro desechable. ***—OCIO INTERNO—***
ESCUELA <====> T.L.	Se vive un tiempo libre opuesto a un tiempo de trabajo. ***—OCIO DESESTABILIZANTE—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***COMUNIDAD EDUCATIVA*** – Escuela abierta. Integración de la comunidad educativa a través de proyectos educativos comunes. ***—OCIO EQUILIBRADOR—***
ALIENANTE	–Practicar lo que hace todo el mundo, no da respuesta a un ocio personal y libre. ***—OCIO DE MASAS—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***LA FAMILIA Y GRUPOS DE AMIGOS.*** – Proponemos un tiempo libre grupal, donde se produzca un intercambio de opiniones y capacidades y exija responsabilidades de grupo. ***—OCIO EN FAMILIA—***

ASPECTOS	*OPINAMOS*	*PROPONEMOS*
LECTURA	– La lectura ha sido actividad de tiempo libre obligada. ***—OCIO IGNORANTE—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***ESCUELA*** – Crear hábitos lectores. – Intensificar los programas de animación a la lectura para alumnos y padres. ***—OCIO CULTO—***
ACTIVIDADES ORGANIZADAS <==> LIBRES	– Las actividades las encontramos programadas de antemano. ***—OCIO RESUELTO—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***LA PERSONA*** – Llegar a un ocio liberador. ***—OCIO LIBRE—***
TIEMPO OCUPADO	– Nuestro tiempo libre es una suma de actividades. ***—OCIO ABRUMADOR—***	Nuestra propuesta va dirigida principalmente a: ***PERSONA*** – Elegir actividades de acuerdo a un proyecto con sentido. ***—OCIO DE CALIDAD—***

Hemos tratado de incluir una serie de reflexiones que hagan sensibilizar la acción de padres, educadores, instituciones sociales y a la propia persona.

A continuación proponemos líneas de estudio que lleven a futuros investigadores a profundizar en materia de tiempo libre.

PROSPECTIVA INVESTIGADORA

A medida que la investigación avanzaba, han surgido campos novedosos abiertos a estudios futuros para todos aquellos que deseen comprometer su tiempo en la búsqueda de aportaciones que contribuyan a mejorar la calidad del tiempo libre y, por extensión, de todo el tiempo de los individuos.

Señalamos a continuación las que han despertado en nosotros un mayor interés:

a) Una investigación alternativa del tiempo libre que mantenga como base la existencia del ocio interno nos llevaría a encaminar los derroteros por otros cauces distintos de los de la mayoría de investigaciones que hemos recogido, que basaban todos sus estudios en un ocio externo, localizado fuera de nosotros.

Parece lógico pensar que estructurar todo un estudio sobre bases distintas también dará como fruto aportaciones diferentes, con la consiguiente

riqueza de conocimientos que ello genera sobre el tema analizado, en este caso el tiempo libre.

Así pues, ocio situado en el interior del hombre y, en pos de él, unas manifestaciones externas de ese ocio en consonancia con el primero.

b) Apostamos por una línea nueva de investigación que considere la educación como formadora de valores Hacen falta análisis profundos que se planteen la enseñanza de valores como método original en el actual esquema educativo para conseguir la fortaleza íntegra del individuo.

¿Cómo hacerlo?, ¿de qué manera introducir la asimilación real y eficaz de valores entre los escolares?

c) Por derivación de la propuesta anterior preguntamos: ¿no va siendo hora de que esa apertura de valores se eleve hasta la sociedad de la que la escuela es fiel reflejo?; el estudio de una sociedad movida por valores más humanizadores y, sobre todo, la investigación de cómo llevar esto a cabo son un reto de interés enorme.

d) En nuestra investigación hemos observado la repercusión negativa que un elemento tan positivamente considerado, como la práctica deportiva, ha tenido en el rendimiento académico de los estudiantes. Este rendimiento académico lo hemos tomado de los boletines de notas y ahí es donde la práctica deportiva ha actuado en negativo. El deporte ¿influye de diferentes maneras en otros aspectos educativos?, ¿es posible porcentuar la práctica deportiva dependiendo del aspecto educativo que deseemos desarrollar?, ¿es aplicable también esta porcentualización deportiva al desarrollo de dimensiones del ser humano?, o ¿es imposible considerar un crecimiento divisorio de la persona?, ¿podemos llevar estas mismas preguntas a los aspectos sociales?, ¿cómo influiría el deporte en ellos?

De cara a estudios futuros, una de las cuestiones importantes en el análisis factorial es la "depuración del instrumento".

Hemos analizado los factores que realmente son representativos. Conocemos los ítems que dentro de nuestro instrumento hay que mantener y los que convendría eliminar porque no aportan nada.

Como aportación de este trabajo a implicaciones educativas y proyección de estudios futuros, adjuntamos, a continuación, el cuestionario reelaborado. Nosotros lo hemos aplicado en relación con el rendimiento escolar. Parece obvia la relación que existe entre lo que uno hace libremente y los valores que prefiere. En el tiempo libre es cuando uno se revela como es. Por ello, sugerimos que este

cuestionario daría unos grandes resultados aplicado a la línea de valores, dado que el ocio y el tiempo libre se refieren a ese tiempo del que dispone la persona en el que los valores se expresan con más nitidez.

CUESTIONARIO REELABORADO

1.– Año de nacimiento

2.– Sexo: 1) Varón 2) Mujer

3.– La localidad donde vivo tiene:

1) menos de 1.000 habitantes
2) de 1.000 a 2.000 habitantes
3) de 2.001 a 5.000 habitantes
4) de 5.001 a 10.000 habitantes
5) de 10.000 a 25.000 habitantes
6) de 25.001 a 50.000 habitantes
7) más de 50.000 habitantes

4.– Estudios de los padres:	***padre***	***madre***
1) No ha ido a la escuela.	....	....
2) Estudios primarios (graduado escolar.)	....	....
3) Bachiller o Formación Profesional.	....	....
4) Título Medio. Diplomados.	....	....
5) Título Superior. Licenciados.	....	....

5.–Profesión de tus padres:

Padre: ....

Madre: ....

6.– ¿Cuántas tomas de agua tienes en casa?

7.– ¿ Tienes ordenador ?

8.– ¿Has repetido algún curso? ¿Cuál o cuáles?

9.– ¿Cuántas horas dedicas al estudio personal diario en casa?

1) Más de 3 horas
2) Entre 2 y 3 horas
3) Entre 1 y 2 horas
4) Menos de 1 hora
5) Nada, generalmente no tengo deberes

(RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS CON LA RESPUESTA QUE SE DÉ MÁS FRECUENTE EN TI)

10.– En el trabajo o estudio personal:

1) Tengo muchas dificultades en todas las materias
2) Me cuesta mucho tiempo entender la mayor parte de las materias
3) Algún deber o área me cuesta hacer
4) Invierto mucho tiempo, pero mi trabajo personal es satisfactorio
5) No tengo dificultades y hago todos mis deberes pronto y bien.

11.– Mis padres en sus ratos libres me ayudan en mis deberes:

1) Mucho tiempo. Están pendientes de mis trabajos.
2) Algunos ratos mientras hacen otras cosas
3) Poco tiempo, llegan tarde a casa o están cansados
4) Nada, no pueden porque lo tienen olvidado o no saben
5) Nada, no lo necesito, salvo pequeñas consultas.

12.– Voy a profesor particular:

1) Porque he suspendido alguna asignatura
2) Para que me ayude en mis deberes
3) Me mandan en casa para sacar mejor nota
4) Para saber más en alguna asignatura determinada
5) No tengo profesor particular

13.– Recibo ayuda de un profesor para hacer mis deberes:

1) Todos los días una hora o más.

2) Tres o cuatro días a la semana

3) Uno o dos días a la semana

4) No voy a profesor, pero lo necesitaría

5) No tengo profesor, no lo necesito

14.– De las actividades escritas a continuación, señala con una cruz en la casilla correspondiente si las practicas o no, si te gustan o no, o si las desconoces:

	Practico y me gusta (1)	Practico y no me gusta (2)	No practico, pero me gustaría (3)	No practico y no me gusta (4)	No Conoce (5)
1. J.de maquinitas/videoconsola...					
2. Ver la televisión...					
3. Leer libros/revistas/periódicos...					
4. Ir al cine o teatro...					
5. Ir al bar, pub, discoteca....					
6. Juegos de salón (billar,futbolín)					
7. Visitas a museos, exposiciones...					

15.– A la semana, suelo gastar por término medio para mis actividades y aficiones

1) De nada a 100 pts.

2) De 100 pts a 200 pts

3) De 200 pts a 500 pts.

4) De 500 pts a 1.000 pts.

5) Más de 1.000 pts.

16.– De este dinero, empleo en lecturas (libros, tebeos etc.)

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

17.– De ese dinero gasto en discotecas, pubs, bares, bebidas:

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

18.– Leo el periódico

1) Diariamente

2) Algunos días a la semana

3) Un día a la semana

4) Algún día al mes

5) Rara vez o nunca

19.– Haciendo un promedio suelo leer:

1) Más de 6 libros al mes

2) De 4 a 6 libros al mes

3) De 2 a 3 libros al mes

4) 1 libro al mes

5) No leo libros apenas

20.– Cuando leo lo hago porque:

1) Me gusta mucho

2) Me apetece alguna vez

3) Me aconsejan mis padres y profesores

4) Constantemente me recuerdan que tengo que leer

5) No me gusta, me aburre, pero me obligan

21.– Acudo a la biblioteca:

1) Más de 3 veces al mes

2) Entre 1 y 3 veces al mes

3) De vez en cuando durante el curso

4) Muy pocas veces al año

5) Nunca

22.– Veo la televisión

1) Más de 4 horas diarias

2) Entre 3 y 4 horas diarias

3) Entre 2 y 3 horas diarias

4) Entre 1 y 2 horas diarias

5) Menos de 1 hora

23.– Practico deporte:

1) Más de 4 horas diarias

2) Entre 3 y 4 horas

3) Entre 2 y 3 horas

4) Entre 1 y 2 horas

5) Apenas practico

24.– Cuando practico deporte, principalmente lo hago:

1) Porque me divierto

2) Porque así estoy con mis amigos que les gusta hacer deporte

3) Porque pertenezco a un club o equipo

4) Por estar en forma

5) Apenas practico

25.– Cuando estamos en casa mis padres y mis hermanos, nos comunicamos, nos contamos lo que nos sucede:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) Alguna vez

4) Pocas veces

5) Casi nunca

26.– Hablo con mis padres de lo que hago en mis ratos libres:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) De unas cosas sí, de otras no

4) Muy pocas veces

5) Nunca

27.– Mis padres me dicen que tengo demasiado tiempo para mí y no les gusta:

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) En ciertas ocasiones

4) Alguna vez

5) Nunca

28.– Mis padres dicen de mis ratos libres que aproveche más el tiempo en estudiar:

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) En ciertas ocasiones

4) Alguna vez

5) Nunca

29.– En fin de semana o vacaciones, voy con mi familia a ver exposiciones, museos, arte, conciertos, paseos...

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) Algunas veces

4) Rara vez

5) Nunca

30.– Salgo con mi familia al campo o de viaje en fin de semana y vacaciones:

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) Algunas veces

4) Rara vez

5) Nunca

31.– Cuando hago algo original o positivo en mi tiempo libre, mis padres me dicen:

1) "Ánimo, sigue así, muy bien"

2) "Lo podías haber hecho mejor"

3) Lo ve, pero no me dice nada

4) "No pierdas el tiempo y estudia"

5) "Es una tontería, haz tus deberes, estudia que es lo tuyo"

32.– Mis padres piensan que en mi Tiempo Libre puedo formarme y educarme:

1) Mucho

2) Bastante

3) En algún aspecto

4) Poco, lo principal es la escuela

5) Nada. El colegio es el único medio

33.– En tu localidad o barrio ¿hay centros culturales, asociaciones, ludotecas, club de tiempo libre...?

1) Más de tres

2) Entre 2 y 3

3) Sólo 1 centro

4) No hay centros de este tipo

5) No conozco que existan

34.– ¿A cuántos perteneces tú?

1) A todos los que hay

2) A 2 centros

3) A 1 centro

4) A ninguno

5) No existen

BIBLIOGRAFÍA

"Es preciso recordar que el desarrollo de la ciencia depende en buena medida —cada día en mayor medida— de un patrimonio documental y de su inmediata disponibilidad; de un patrimonio que asegure el valor acumulativo de la tradición científica, potenciando un desarrollo acelerado de perspectivas insospechadas".

Federico Mayor Zaragoza

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, V. (1991). *¿Ocio o placer? Suicidio de la burguesía y agonía del proletariado.* Barcelona: Planeta.

ALEXANDER L.G. (1968). *For and Against.* England: Longman.

ÁLVAREZ, P. (1995, Junio 8). Más de 700.000 menores permanecen fieles a las telecomedias. *El País*, p. 87.

ALVARO PAGE, M. et al. (1981). *Los estudiantes españoles y los valores democráticos. Estudio empírico sobre la socialización política.* Madrid: M.E.C.

ALVARO PAGE, M. et al.(1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico.* Madrid: C.I.D.E.

ANDER-EGG, E. (1989). *La animación y los animadores.* Madrid: Narcea.

ANDERSON, N. (1975). *Trabajo y ocio.* Madrid: Edersa.

ARPAL POBLADOR, J. (1992). Espacio social y tiempo social en las teorías sociológicas. *Escritos de Teoría Sociológica.* Madrid: CIS.

ARKIN Y COLTON: *Tables for statisticions*

ASENSIO GARCÍA, J. (1985). *Tiempo libre, asociacionismo, marginación y otros problemas de la juventud riojana.* Logroño: Gobierno de La Rioja.

AVANZINI, G. (1979). *El fracaso escolar.* Barcelona: Herder.

AVIA, D., MORALES, P., & RODA, R. (1976). *Determinantes del rendimiento académico.* Madrid. M.E.C.

BAQUERO REY, E. (1977). *Estudio experimental de las variables que influyen en el rendimiento escolar.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

BARBA, C. et al. (1994). *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre.* Madrid: Narcea.

BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido.* Madrid: Akal

BARREALES LLAMAS, M. (1973). *Ambiente familiar y rendimiento escolar.* Madrid: Universidad Complutense.

BATTLE, R. (1992). La educación en su dimensión de ocio. *Perspectiva escolar, 170,* 15-21.

BERNSTEIN, B. (1970). A sociolinguistic approach to socialization: with somo reference to educability. *Langu and Poverty.* Chicago: Williams F.

BLOOM,B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Marfil, Alcoy

BREMBECK, C.S. (1977). *Sociología de la educación.* Buenos Aires: Paidós.

BROPHY, J.E., & GOOD, T.L. (1974). *Teacher-student relacionship causes and consequences.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

BRUNER, J. (1971). *Toward a Theory of Instruction.* New York: Norton and Co.

CALLAWAY, A. (1976). Fronteras de la educación extraescolar. En C.S BREMBECK & T.J. THOMSON, *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 31-45). Buenos Aires: Guadalupe.

CALLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes.* París: Gallimard.

CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación.* Madrid: Alaude.

CARABAÑA MORALES, J. (1979). *Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la E.G.B. Temas de investigación educativa.* Madrid:INCIE

CARIDE GÓMEZ, J.A. (1991). Educación y tiempo libre. *Cadernos de Psicoloxía, 11,* 8-11.

CASADO MARCOS, A.(1983). Tiempo libre. En *Enciclopedia Técnica de Educación.*Madrid: Santillana.

CASTILLA, A. & DÍAZ, J.A. (1987). El ocio en la sociedad posindustrial. *Telos,* 8, 53-67.

CEMBRANOS DÍAZ, F. (1991). Tiempo Libre, aprendizaje y futuro. *Infancia y Sociedad* 8, 51-64.

CODINA BAS, J. (1983). Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico. *Bordón,* 249, 439-482.

COLEMAN / HUSEN, (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio.* Madrid: Narcea.

CONSEIL DE L'EUROPE, (1966). *Le loisir dans le monde d'aujourd'hui.* Strasbourg: Conseil de L'Europe.

COORION Y THEEBOON, (1987). Leisure and urban processes: critical studies of leisures policy in Western European cities. En BRAMHAM *Leisure educación and the Antwerp school system.* London: Rotledge.

CUENCA, M. (1983). *Educación para el ocio. Actividades extraescolares.* Barcelona: Cincel.

CUENCA, M. (1992). Educación del ocio y aprendizajes organizados en el área metropolitana de Bilbao. En EQUIPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN OCIO, *El ocio en el área metroplitana de Bilbao* (pp. 111-134). Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.

CUENCA, M. (1995). *Temas de Pedagogía del Ocio.* Bilbao: Universidad de Deusto.

DE LA ROSA ACOSTA, B. (1977). La familia y la escuela como instituciones socializadoras. *Bordón, 216,* 43-59.

DEL BARRIO CAMPO, J.A. (1986). *Evaluación de criterios ecológicos sobre percepción de centros escolares y estrategias para un plan de intervención.* Santander: CIDE (MEC). XIII Plan Nacional de Investigación Educativa.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana UNESCO

DÍAZ ARGÜELLES, A. (1991/92, Febrero). La educación en el ocio y su influencia en el éxito escolar. *La escuela en acción* (5).

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO SALVAT. (8), (9)

DOCABO, G. (1994, Octubre). Conflicto tras conflicto. *Revista Hacer familia.* 26-28.

DUMAZEDIER, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio.* Barcelona: Estela.

DUMAZEDIER, J. (1974). *Sociologie empirique du loisir.* Paris: Seuil.

DYER WAYNE W. (1990). *La felicidad de nuestros hijos: Prepáreles para su futuro.* Barcelona: Grijalbo.

ELÍAS, N., & DUNNING, E. (1986). *The Quest for Existement in Leisure.* Oxford: Basil Blackwell.

ELZO, J., ORIZO, F.A., GONZÁLEZ BLASCO, P., & DEL VALLE, A.I. (1994). *Jóvenes españoles 94.* Madrid: Fundación Santamaría. SM

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN OCIO. (1992). *El Ocio en el Área Metropolitana de Bilbao.* Bilbao: Universidad de Deusto y Ayuntamiento

EQUIPO DE PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN "NUEVE Y MEDIO" (1990, Enero). La televisión en la evolución del niño. *Cuadernos de Pedagogía, 61,* 10-13.

ESCÁMEZ, J., & ORTEGA, P. (1993). *La enseñanza de actitudes y valores.* Valencia: Nau Llibres.

ESCARBAJAL, A. (1988). Educación escolar - Educación extraescolar en Italia: Introducción al debate actual. *Anales de pedagogía,* 6.

ESCOBAR DE LA SERNA, L. (1991). *La cultura del ocio.* Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid.

ESPERET, E. (1982). *Language et origine sociale des éleves.* Berna: Peter Lang.

FAURE, E. (1972). *Aprender a ser.* Madrid: Alianza.

FERNÁNDEZ DOLS, J.M., & SERRANO MARTÍNEZ, G. (1980). Socialización y rendimiento académico en la mujer. *Psicología I,* (2).

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1965). Correlación entre inteligencia y rendimiento. *Escuela Española.*

FERNÁNDEZ PELLITERO M. (1980) Educador del ocio y tiempo libre, profesión urgente. *Educadores 22 (110).*

FLAQUER, Ll. (1993). La socialización en la familia: Teorías, modelos e interacciones. En M.A. GARCÍA LEÓN et al, *Sociología de la educación.* Barcelona: Barcanova.

FLOUD, J.E. (1962). Role de la classe sociale dans l'accomplissement des ètudes. En *OCDE Aptitude intellectuelle et èducation.* Paris.

FOESSA, (1994). *Informe sociológico sobre la situación social en España.* Madrid: Fomento de Estudios Sociales y de Sociología.

FORTEZA MÉNDEZ, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada 132. 75-91.*

FOX, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación.* Pamplona: EUNSA.

FRANCH, J., & MARTINELL, A. (1985). *La animación de grupos de tiempo libre y de vacaciones.* Barcelona: Laia.

FRANCH, J., & MARTINELL, A. (1994). *Animar un proyecto de educación social: la intervención en el tiempo libre.* Barcelona: Paidós.

FRASER, E. (1959). *Home environment and the School.* Londres: London University Press.

GARCÍA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte; una reflexión sociológica.* Madrid: Alianza.

GARCÍA FERRANDO, M. (1990). Sociología del ocio y el deporte. En S. GINER, & L. MORENO, *La sociología en España* (pp. 267-269). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas.* Madrid: Instituto de la Juventud

GARCÍA HOZ, V., et al. (1970). *Diccionario de Pedagogía.* Barcelona: Labor.

GARCÍA HOZ, V. (1971). La evaluación del rendimiento escolar en un modelo de la evaluación educativa. *Revista de Educación, 214,* 19-28.

GARCÍA HOZ, V. (1974). *Principios de pedagogía sistemática.*(2ª edición) Madrid: Rialp.

GARCÍA HOZ, V. (1984). *Educación personalizada.* Madrid: Rialp.

GARCÍA HOZ, V. (1991). *Iniciativas sociales en educación informal.* Madrid: Rialp.

GARCÍA HOZ, V., & PÉREZ JUSTE, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula.* Madrid: Escuela Española.

GARCÍA LLAMAS, J.L. (1986). *El estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia.* Madrid: UNED.

GARRET, H.E. (1949). *A review interpretation of investigations of factors related to scholastic succes in colleges of arts and sciences.*

GERVILLA, E. (1993) *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes.* Madrid: Dykinson.

GESSELL, A. (1956) *El niño de los 5 a los 10 años.* Buenos Aires: Paidos.

GILLY, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar.* Barcelona: Oikos-Tau.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar.* Madrid: INCIE. Servicio de Publicaciones. MEC.

GIRÓ, J. (1989). *Estudio sociológico de la Juventud en La Rioja.* Logroño: Gobierno de La Rioja, Ayuntamiento de Logroño y Consejo de la Juventud.

GLASSER, W. (1972). *Escuelas sin fracaso.* Buenos Aires: Paidós.

GONZÁLEZ, E. (1995). *Educar en la diversidad: Estrategias de intervención.* Madrid: CCS.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, D. (1975). "Procesos escolares inexplicables", en *Aula Abierta nº 11.* Oviedo: ICE. Pág.12.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. (1990) Ocio y tiempo libre en la infancia. *Comunidad Educativa, 175,* 21-26.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994). Educación en valores y reforma educativa. *Vela Mayor, 2,* 7-13.

GONZÁLEZ MARCOS, O. (1969). *Correlación entre factores mentales y rendimiento escolar.* Madrid: Universidad Complutense.

GRAZIA, S. (1966). *Tiempo, trabajo y ocio.* Madrid: Tecnos.

GRUSHIN, B. (1968). *El tiempo libre. Problemas actuales.* Montevideo: Pueblos Unidos.

GUERIN, P. (1993). Inquietudes morales. En J. LACROIX, *Fuerza y debilidades de la familia.* Madrid: Acción Cultural Cristiana.

GUTIÉRREZ GÓMEZ, M. (1976). *La televisión y los niños: su relación con el rendimiento escolar.* Madrid.

HALSEY, A.H. (1962). *Aptitude intellectuelle et èducation.* Paris: OCDE.

HANTRAIS, L., & SAMUEL N. (1991). The State of the Art in the Comparative Studies of Leisure. *Loisir et Societé, (14),* 381-389.

HERRERO CASTRO, S. (1981). Aspectos fundamentales del rendimiento académico en la Universidad. En *I Jornada Nacional de Pedagogía Social y Sociología de la Educación.* Sevilla.

HILLS, J.R. (1976). *Measurement and Evaluation in the Classroom.* Ohio:Merrill: Colombus.

HIRCHBERGER, J. (1972). *Historia de la filosofía.* V.2. Barcelona: Herder

IGLESIAS DE USSEL, J.(1994). La valoración social de la familia. En *Informe Foessa* 543-544.

ILLICH, I. (1971). *De-Schooling Society.* Nueva York: Random House.

ILLICH, I. (1972). *Deschooling Society.* London: Penguin.

INICE. (1976) *Determinantes del rendimiento académico.* Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.

INJUVE. (1990) *Memoria 1989.*Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

INJUVE. (1995) *Memoria 1984.*Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ITURBE, I. (1994, Octubre). La diversión sigue fuera de la clase. *Hacer familia.* 22-25.

JANNE, H. (1968). Moral de trabajo, moral del ocio: un nuevo tipo humano en perspectiva. En *La civilización del ocio.* Madrid: Guadarrama.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1979). *El problema de la adaptación escolar.* Madrid: Anaya

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, C. (1987). *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos.* Universidad de Cordoba, Departamento de la Conducta de la E.U. de Enfermeria: CIDE.

JUÁREZ GALLEGO, M. (1993). La cultura del ocio y su función de cambio social hacia el final del siglo XX. *Revista Complutense de Educación 4, (1)*, 29-52.

JUIF, P., & LEGRAND, L. (1980) *Didáctica y renovación pedagógica.* Madrid: Narcea.

KACZINSKA, M. (1965). *El rendimiento escolar y la inteligencia.* Madrid: Espasa Calpe

KANDEL, D.B., & ANDREWS, K. (1987). Processes of adolescente socialization by parents and peers. *The international journal of the Addictions,* 22 (4).

KERLINGER, Fred N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.* México: Interamericana.

KLEIBER DOUGLAS, A., & BARNETT LYNN, A. (1991). Ocio en la infancia. *In-fancia y Sociedad 8,* 5-16.

LACROIX, J. (1993). *Fuerza y debilidades de la familia.* Madrid: Acción Cultural Cristiana

LAINE, P. (1970). Hipótesis prospectiva del tiempo libre. En *Tiempo Libre. Los graves problemas que plantea nuestra civilización.* Bilbao: Desclée de Brouwer (Nuestro Tiempo).

LEIF, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo.* Madrid: Narcea.

LÓPEZ ANDRADA, B. et al. (1982). *Tiempo libre y educación.* Madrid: Escuela Española.

LÓPEZ ARANGUREN, J. (1992). *Ética de la felicidad y otros lenguajes.* Madrid:Tecnos.

LÓPEZ DE AGUILETA, I. (1986). *Ponencia base del Encuentro de Animación Sociocultural.* Bilbao.

LÓPEZ FALERO, J.B. (1991). *Aproximación al ocio y tiempo libre de los jóvenes andaluces.* Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía

LÓPEZ FRANCO, E. (1993) El ocio. Perspectiva pedagógica. *Revista Complutense de Educación, 4 (1),* 69-88.

LORENZO, J. (1984). Análisis sobre el tiempo libre y su valor educativo para conocer la situación. En *Hezkide Eskola 1. Tiempo ámbito de educación 1. Planteamientos.* San Sebastian: Diocesana.

MACCOBY, E., & JACKELIN, C. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford University Press.

MARCOS, A. (1966). "El rendimiento escolar", en *Vida escolar* nº *80.* Madrid

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1967). *Teoría de los valores.* Madrid: Rialp.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). *Valores,objetivos y actitudes en educación.* Valladolid:Miñon

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984). *Pedagogía social y sociología de la educación.* Madrid: UNED.

MARÍN IBÁÑEZ, R., & PÉREZ SERRANO, G. (1990) *Investigación en animación sociocultural.* Madrid: UNED

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993). *Los valores: un desafío permanente.* Madrid: Ediciones Pedagógicas.

MARTÍN GONZÁLEZ, E. (1986). *El rendimiento escolar: una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación.* Madrid: OEI.

MARX, K. (1967). *El capital.* Madrid: Edaf. SA.

MEDNICK, S.A. (1972). *Aprendizaje.* México: Uteha.

MENDÍA GALLARDO, R. (1991). Principios pedagógicos del tiempo libre. Corriente de pensamiento. *Infancia y Sociedad* 8, 34-50.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1990). *Memoria 89.* Madrid: INJUVE.

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1995). *Memoria 94.* Madrid: INJUVE.

MIRANDA I PÉREZ, M. (1984). Pedagogía del tiempo libre. En *Documentación Social: Tiempo libre, tiempo para educar, 55,* 11-33. Madrid.

MIRÓN REDONDO L. (1991). El tiempo libre en la adolescencia y en la juventud.*Cadernos de Psicoloxía, 11,* 12-21.

MONERA OLMOS, M.L. (1973). El tiempo libre como elemento de personalización. *Bordón, 194-195.*

MONERA OLMOS, M.L. (1985). Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad.*Bordón,* 256.

MUNNÉ, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre.* México: Trillas.

MUNNÉ, F. (1989). Tres aspectos del deporte como forma de ocio. *Anuario de Psicología 40,* 7-15.

MUÑOZ ARROYO, A. (1977). *Valoración del rendimientode centros docentes de E.G.B.* VI Plan de Investigación Educativa. CIDE MEC. Universidad de Extremadura: ICE.

NEGRÉ RIGOL, P. (1993). *El ocio y las edades: estilo de vida y oferta lúdica.* Barcelona: Hacer editorial.

NORBERT, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

PACHECO OLMO, B. (1970). Aprovechamiento escolar y aptitudes mentales. *Educadores, 59.*

PEDRO GARCÍA, F. (1984). *Ocio y tiempo libre, ¿Para qué?* Barcelona: Humanitas.

PELECHANO, V. (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP.* Tenerife: ICE, Universidad de La Laguna.

PERALTA, H. (1990) La recreación como una relación cultural y vivencial entre el hombre, su medio y el universo. En *XII Congreso Mundial de Sociología/ Sociología del ocio.*

PÉREZ RIOJA, J.A. (1992). *Educación para el ocio.* Madrid: MC Palabra.

PÉREZ SERRANO, G. (1978). *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel sociocultural.* Madrid: Universidad Complutense.

PÉREZ SERRANO, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

PÉREZ SERRANO, M. (1984). El papel de los padres en el fracaso escolar. *Educadores, 130,* 749-766.

PERTIERRA RODRÍGUEZ, L.O. (1993). *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento académico.* Madrid: Universidad Complutense.

PIERON HEUYER Y GILLES. (1950). Le niveau intellectual des enfanst d'age scolaire. *Cahier de L'INED,* 13.

POULANTZAS, N. (1968). *Pouvoir politique et classes sociales.* París: Marpero.

PRIETO, M. G. (1996, Mayo 12). Un adolescente italiano se suicida jugando a la ruleta rusa tras ver un programa de televisión. *Diario El Mundo,* p. 89.

PUIG ROVIRA, J.M., & TRILLA, J. (1987). *La pedagogía del ocio.* Barcelona: Laertes.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1983). Educación y pluralismo socioeconómico.*Revista Española de Pedagogía, 161,* 439-456.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1993). *Pedagogía familiar.* Madrid: Narcea.

RACIONERO, L. (1990). *Del paro al ocio.* Barcelona: Anagrama.

RAVERA, A. (1959). *La apreciación de los resultados de la acción educativa.* Buenos Aires: Kapelusz.

RECARTE, M.A. (1983). Éxito-fracaso escolar al final de la E.G.B.: relaciones con 21 variables. *Infancia y aprendizaje, 23,* 23-41.

REPARAZ, CH., TOURON, J., & VILLANUEVA, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico al final de 8º de E.G.B. *Bordón,* 42 (2), 167-178.

RETOLAZA ÁVALOS, J.L. (1992). Análisis de la demanda de formación para el ocio. En EQUIPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN OCIO, *El ocio en el área metroplitana de Bilbao* (pp. 89-110). Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.

RICO VERCHER, M. (1980, Mayo/Agosto). El entorno social de la escuela. *Revista de Educación*, 264.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar.* Barcelona: Oikos Tau.

ROGERS, C. (1974) *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós.

ROMERO Y GONZÁLEZ-ANLEO, (1974). *Sociología para educadores.* Madrid: Cincel

ROSAL, R. (1979). *Qué hacer.* Diana.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1990). Estilos de vida y ocio cotidiano. En *IV Congreso Nacional de Sociología/ Sociología del ocio.* San Sebastian.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1992). La ciudadania del ocio. En EQUIPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR EN OCIO, *El ocio en el área metroplitana de Bilbao* (pp. 11-88). Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.

RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1994).Ocio y estilos de vida. En *Informe sociológico sobre la situación social en España.* Madrid: Informe Foessa.

SALVADOR MATA, F. DE (1985). Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico. En *III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa.* Gijón.

SANAHUJA PERALES, J.A. (1991). Asociacionismo y tiempo libre en la infancia. *Infancia y Sociedad*, *8*, 101-122.

SÁNCHEZ, A., et al. (1991). *Cauces vivos de la animación.* Madrid: CCS.

SÁNCHEZ, GARCÍA, E. (1990). *Ambiente familiar, conducta y rendimiento escolar.* Salamanca: Ediciones de la Diputación.

SÁNCHEZ, SÁNCHEZ, A. (1988, Junio/Julio). Niños urbanos. El tiempo libre. *La escuela en acción,* (IX).

SANTIAGO ETXEBERRÍA, C.M., LUKAS MÚJICA, J.F., DENDALUCE SEGUROLA, I., & JOARISTI OLARIAGA, L. (1993). La influencia de ciertas variables en el rendimiento en matemáticas en 6º de E.G.B. *Bordón,* 45 (1), 5-15.

SARRAMONA, J. (1992). *La educación no formal.* Barcelona: CEAC.

SCHINN. (1980). Interest and intelligence as related to achievement teacher-pupil relation-ships. *The Journal of Educational Research,* 74 (2).

SCHWARTZ, B. (1969). Formal and informal Education. En G.Z.F. BEREDAY *Essay on World Education. The crisis of Supply and Demand.* Nueva York: Oxford University Press.

SECADAS, F. (1952). Factores de personalidad y rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía, 37*

SEOANE, J., & RECHEA, C. (1976). *Psicometría. Unidad didáctica IV.* Madrid: UNED.

SHEFFEÉ H. (1976). *Analysis of variance.* London: John Wiley Sonc. In.

SIERRA BRAVO, P. (1983). *Técnica de investigación social.* Madrid: Paraninfo

STALCUP, R. (1969). *Sociología y educación.* Buenos Aires: Paidos.

STOKOWSKI, P. A. (1994). *Leisure in society: a network structural perspective.* London: Mansell.

SUE, R. (1982). *Vers una societé du temps livre.* Paris: PUF.

SUE, R. (1986). Modes de vie et changement social: contribution a une approche conceptuelle et methodologique. *Loisir et Societé,* 9 (2). Canadá.

SUE, R. (1993). *Le loisir.* Paris: Presses Universitaires.

TEJEDOR, F.J., SOBRAL, J. SABUCEDO, J.M., SERRANO, G., & CARIDE, J.A. (1991) *Factores personales y contextuales: su influencia sobre el rendimiento académico.* Santiago: Tórculo ediciones

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (1987). *Influencia de las variables contextuales en el rendimiento escolar.* Universidad de Santiago de Compostela: CIDE.

TENBRIK, T.D. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores.* Madrid: Narcea.

THORNDIKE, R. L. (1989). *Psicometría aplicada.* México: Limusa.

TIERNO JIMÉNEZ, B. (1992). *Valores humanos.* Volumen II. Madrid: Taller de editores TESA.

TIERNO JIMÉNEZ,, B. (1992). *Ser buenos padres: Escuela de padres I.* Madrid: Paulinas.

TIERNO JIMÉNEZ,, B. (1993). *Los hijos y el entorno: Escuela de padres III.* Madrid: Paulinas.

TIERNO JIMÉNEZ,, B. (1993). *Los problemas de los hijos: Escuela de Padres II.* Madrid: Paulinas

TOURON, J. (1985, Julio/Diciembre). La predicción del rendimiento académico, procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista española de Pedagogía, 169-170*, 473-495.

TRIGO AZA, E. (1991). *Juventud, tiempo libre y educación.* Tesis doctoral. Madrid: UNED.

TRILLA, J. (1985). *La educación fuera de la escuela.* Barcelona: Planeta.

TRILLA, J. (1987). *La educación informal.* Barcelona: PPU.

TRILLA, J. (1989). Tiempo libre y educación infantil. En *Enciclopedia práctica de la Pedagogía*, (4). Madrid.

TRILLA, J. (1989). Educación formal, no formal e informal. En *Enciclopedia práctica de la pedagogía.* (4). Madrid

TRILLA, J. (1991). Revisión de los conceptos de tiempo libre y ocio. El caso infantil. *Infancia y Sociedad, 8*, 17-31.

TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.* México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación Pública.

TYLER, L.E. (1965). *Psicología de las diferencias humanas.* Madrid: Marova.

UNED (1981). *Pedagogía experimental II Volumen 1.* Madrid: UNED

VAN DALEN, D.B., & MEYER, D.B. (1981). *Manual de técnicas de investigación educacional.* Barcelona: Paidos.

VÁZQUEZ FREIRE, M. (1990, Enero) Educación y televisión. *Cuadrenos de Pedagogía 61*, 5-21

VEBLEN, T. (1992). *Teoría de la clase ociosa.* México: Fondo de Cultura Económica.

VERNON, P.E. (1969). *Intelligence and cultural environment.* Londres: Methuem and Co. Ltd.

VIDAL, M. (1986). *Familia y valores éticos.* Madrid: PCC.

VILLALPANDO, J.M. (1969). *Sociología de la educación*, Mexico:Ed. Porrúa.

VOLPI, D. (1971). *Familia y tiempo libre.* Madrid: Paulinas.

WALTERS, J, & STINNET, N. (1971). Parent-child relationship: a decade review of research. *Journal of Marriage and the Family*, 32.

WALLON, HENRI (1959, Mayo/Octubre). Psychologie de l'education en France. *Revista Enfance.*

WEBER, E. (1969). *El problema del tiempo libre.* Madrid: Editora Nacional.

WEBER, M. (1964). *The theory of Social and Economic Organization.* New York: Free Press.

YELA, M. (1975). *El cansancio de la vida.* Madrid: Karpos

ZORRILLA CASTRESANA, R. (1990). *El consumo del ocio.* Vitoria- Gasteiz: Eusko Jaurlaritza-Gobierno Vasco.

ANEXO

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO. RODEA CON UN CÍRCULO EL NÚMERO DE LA RESPUESTA MÁS ADECUADA EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

NO ES UN EXAMEN. NO HAY PREGUNTAS CORRECTAS O INCORRECTAS. SENCILLAMENTE, CONTESTA LO MEJOR QUE PUEDAS A CADA PREGUNTA.

1.– Año de nacimiento

2.– Sexo: 1) Varón 2) Mujer

3.– La localidad donde vivo tiene:

1) menos de 1.000 habitantes
2) de 1.000 a 2.000 habitantes
3) de 2.001 a 5.000 habitantes
4) de 5.001 a 10.000 habitantes
5) de 10.000 a 25.000 habitantes
6) de 25.001 a 50.000 habitantes
7) más de 50.000 habitantes

4.– Situación de empleo de los padres

	padre	madre
1) Trabaja	....	....
2) No trabaja/en paro/en casa	....	....
3) Pensionista/jubilado	....	....
4) Fallecido	....	....
5) No vive con nosotros	....	....

5.– Estudios de los padres: ***padre*** ***madre***

1) No ha ido a la escuela.. ....

2) Estudios primarios (graduado escolar...)............ ....

3) Bachiller o Formación Profesional.......................... ....

4) Título Medio. Diplomados.. ....

5) Título Superior. Licenciados...................................... ....

6.–Profesión de tus padres: ***Padre*** ***Madre***

7.– ¿Cuántas tomas de agua tienes en casa? ¿Cuántos coches o vehículos?

8.– ¿Cuántas televisiones tienes en casa? ¿Cuántos vídeos tienes en casa?

9.– ¿Tienes ordenador? ¿Y videojuegos?

10.– El Centro en el que estudio es: 1) Público 2) Privado

11.– ¿Has repetido algún curso? ¿Cuál o cuáles?

12.– ¿Cuántas horas dedicas al estudio personal diario en casa?

1) Más de tres horas

2) Entre dos y tres horas

3) Entre una y dos horas

4) Menos de una hora

5) Nada, generalmente no tengo deberes

(RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS CON LA RESPUESTA QUE SE DÉ MÁS FRECUENTE EN TI)

13.– En el trabajo o estudio personal:

1) Tengo muchas dificultades en todas las materias

2) Me cuesta mucho tiempo entender la mayor parte de las materias

3) Algún deber o áreas me cuesta hacer

4) Invierto mucho tiempo, pero mi trabajo personal es satisfactorio

5) Tengo facilidad en hacer mis deberes

14.– Mis padres en sus ratos libres me ayudan en los deberes:

1) Mucho tiempo. Están pendientes de mis trabajos.

2) Algunos ratos mientras hacen otras cosas

3) Poco tiempo, llegan tarde a casa o están cansados

4) Nada, no pueden porque lo tienen olvidado o no saben

5) Nada, no lo necesito, salvo pequeñas consultas.

15.– Voy a profesor particular:

1) Porque he suspendido alguna asignatura

2) Para que me ayude en mis deberes

3) Me mandan en casa para sacar mejor nota

4) Para saber más en alguna asignatura determinada

5) No tengo profesor particular

16.– Recibo ayuda de un profesor para hacer mis deberes:

1) Todos los días una hora o más.

2) Tres o cuatro días a la semana

3) Uno o dos días a la semana

4) No voy a profesor, pero lo necesitaría

5) No tengo profesor, no lo necesito

17.– Después del colegio, mis deberes, clases particulares, ayudar en casa, aseo, comidas, sueño..., cuento con un tiempo libre <u>DIARIO</u> que es de:

1) Más de cinco horas

2) De tres a cinco horas

3) De dos a tres horas

4) De una a dos horas

5) Menos de una hora

18.– De las actividades escritas a continuación, señala con una cruz en la casilla correspondiente si las practicas o no, si te gustan o no, o si las desconoces:

	Practico y me gusta (1)	Practico y no me gusta (2)	No practico, pero me gustaría (3)	No practico y no me gusta (4)	No Conoce (5)
1. Pasear y charlar con amigos/as.					
2. J.de maquinitas/videoconsola...					
3. Trabajar en el ordenador...					
4. Ver la televisión...					
5. Escuchar la radio...					
6. Escuchar música....					
7. Leer libros/revistas/periódicos...					
8. Ver películas, vídeo...					
9. Manualidades, coser, labores...					
10 Practicar un deporte ...					
11 Ir al cine o teatro...					
12 Ir al bar, pub, discoteca...					
13 Tocar instrumentos musicales...					
14 Dibujar, pintar, modelar...					
15 Pensar/descansar/no hacer nada....					
16 Estudiar más allá de lo necesario, por interés, por gusto...					
17 Ir al centro del que soy socio...					
18 Salir o estar con la familia....					
19 Excursiones aire libre, montaña....					

20 Juegos de salón (billar,futbolín)... ______________________________

21 Visitas a museos, exposiciones... ______________________________

22 Campamentos, colonias... ______________________________

23 Ver deporte... ______________________________

24 Otras (especificar)... ______________________________

19.- De lo que hago en mis ratos libres:

1) Me siento muy satisfecho/a

2) Me siento bastante satisfecho/a

3) Unas veces me encuentro satisfecho/a otras no

4) Muy poco satisfecho/a

5) Me aburro normalmente no sé que hacer

20.- Suelo ir a dormir:

1) Antes de las 10 de la noche

2) Entre las 10 y las 11 de la noche

3) Entre 11 y 11,30 de la noche

4) Entre 11,30 y 12

5) Más de las 12 de la noche

21.- En mi tiempo libre prefiero estar solo:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) Alguna vez

4) Rara vez

5) Nunca

22.– Mi tiempo libre prefiero pasarlo con mis amigos/as:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) Alguna vez

4) Rara vez

5) Nunca

23.– Mi tiempo libre prefiero pasarlo con mis familiares:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) Alguna vez

4) Rara vez

5) Nunca

24.– A la semana, suelo gastar por término medio para mis actividades y aficiones

1) De nada a 100 pts.

2) De 100 pts. a 200 pts

3) De 200 pts. a 500 pts.

4) De 500 pts. a 1.000 pts.

5) Más de 1.000 pts.

25.– De este dinero, empleo en lecturas (libros, tebeos, etc.)

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

26.– De ese dinero, empleo en coleccionismo, juegos de construcción o maquetas

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

27.– El dinero que empleo en chucherías, golosinas o dulces es:

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

28.– De ese dinero gasto en disquettes, vídeo-juegos, maquinitas etc.

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

29.– De ese dinero gasto en discotecas, pubs, bares, bebidas:

1) Mucho

2) Bastante

3) Suficiente

4) Poco

5) Nada

30.– Leo el periódico

1) Diariamente

2) Algunos días a la semana

3) Un día a la semana

4) Algún día al mes

5) Rara vez o nunca

31.– Haciendo un promedio suelo leer:

1) Más de 6 libros al mes

2) De 4 a 6 libros al mes

3) De 2 a 3 libros al mes

4) 1 libro al mes

5) No leo libros apenas

32.– Cuando leo lo hago porque:

1) Me gusta mucho

2) Me apetece alguna vez

3) Me aconsejan mis padres y profesores

4) Constantemente me recuerdan que tengo que leer

5) No me gusta, me aburre, pero me obligan

33.– Acudo a la biblioteca:

1) Más de 3 veces al mes

2) Entre 1 y 3 veces al mes

3) De vez en cuando durante el curso

4) Muy pocas veces al año

5) Nunca

34.– Veo la televisión

1) Más de 4 horas diarias

2) Entre 3 y 4 horas diarias

3) Entre 2 y 3 horas diarias

4) Entre 1 y 2 horas diarias

5) Menos de 1 hora

35.– Los concursos y programas infantiles de televisión:

1) Los veo mucho, me enseñan y entretienen

2) Los veo algunas veces y me gustan

3) Me dejan indiferente cuando los veo

4) Los veo y me aburren, pero no hay otra cosa

5) No los veo

36.– Los informativos y documentales de televisión:

1) Los veo con frecuencia y me gustan

2) Me gustan y los veo alguna vez

3) Los veo poco porque me son indiferentes

4) Apenas los veo porque me aburren

5) No los veo

37.– Los programas deportivos:

1) No los veo

2) Los veo muy pocas veces

3) Los veo a menudo

4) Los veo con frecuencia

5) Siempre los veo

38.– Las películas y vídeos:

1) No los veo

2) Los veo muy pocas veces

3) Los veo a menudo

4) Los veo con frecuencia

5) Siempre los veo

39.– Los programas musicales:

1) No los veo

2) Los veo muy pocas veces

3) Los veo a menudo

4) Los veo con frecuencia

5) Siempre los veo

40.– Practico deporte:

1) Más de 4 horas diarias

2) Entre 3 y 4 horas

3) Entre 2 y 3 horas

4) Entre 1 y 2 horas

5) Apenas practico

41.– Cuando practico deporte lo hago:

1) Por diversión

2) Por estar con mis amigos que les gusta

3) Porque pertenezco a un club o equipo

4) Por estar en forma

5) Apenas practico

42.– ¿Estás al día en cuestión de los últimos juegos o deportes y material necesario para practicarlos?
(Ej. bicicleta de montaña, maquinitas, game-boys, monopatín, ninjas...)

1) No, no me interesan nada estas nuevas modas

2) Alguna sí,porque tenía el gusto por esa actividad antes de que surgiera la moda

3) En algunas, porque me gusta esa actividad, juego o deporte

4) En bastantes de ellas

5) Sí, porque me gusta tener todo y no pedir prestado

43.– Cuando estamos en casa mis padres y mis hermanos, nos comunicamos, nos contamos lo que nos sucede:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) Alguna vez

4) Pocas veces

5) Casi nunca

44.– Hablo con mis padres de lo que hago en mis ratos libres:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) De unas cosas si, de otras no

4) Muy pocas veces

5) Nunca

45.– Mis padres me dicen que tengo demasiado tiempo para mis aficiones y hobbies y que no les gusta:

1) Muchísimas veces

2) Bastantes veces

3) En ciertas ocasiones

4) Alguna vez

5) Nunca

46.– Mis padres dicen de mis ratos libres que aproveche más el tiempo en estudiar:

1) Muchísimas veces

2) Bastantes veces

3) En ciertas ocasiones

4) Alguna vez

5) Nunca

47.– Mis padres creen que tener aficiones es importante y les parece que es necesario:

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) En ciertas ocasiones

4) Alguna vez

5) Nunca

48.– Mi padre lee libros, periódicos, revistas / Mi madre lee libros, periódicos o revistas

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) Algunas veces

4) Muy pocas veces

5) Nunca

49.– En fin de semana o vacaciones, voy con mi familia a ver exposiciones, museos, arte, conciertos, paseos...

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) En ciertas ocasiones

4) Alguna vez

5) Nunca

50.– A mis padres les gustaría que en mi ratos libres

1) Hiciera actividades que sean de mi interés

2) Hiciera actividades de provecho para mi futuro

3) Estudie sobre todo

4) Me deja hacer cosas que me gustan

5) Tiene gran empeño en que yo haga aquello que él no pudo hacer

51.– Salgo con mi familia al campo o de viaje en fin de semana y vacaciones:

1) Muchas veces

2) Bastantes veces

3) Algunas veces

4) Muy pocas veces

5) Nunca

52.– Cuando hago algún trabajo original, mis padres me dicen:

1) "Ánimo, sigue así, muy bien"

2) "Lo podías haber hecho mejor"

3) Lo ve, pero no me dice nada

4) "No pierdas el tiempo y estudia"

5) "Es una tontería, haz tus deberes, estudia que es lo tuyo"

53.– Mis padres piensan que en mi tiempo libre puedo formarme y educarme:

1) Mucho

2) Bastante

3) En algún aspecto

4) Poco, lo principal es la escuela

5) Nada. El colegio es el único medio

54.– En mi familia vemos la televisión o vídeo juntos:

1) Siempre

2) Frecuentemente

3) Alguna vez

4) Rara vez

5) Nunca

55.– Mis padres con referencia a la televisión:

1) No les gusta que vea tanta televisión

2) Me prohiben verla si no he hecho los deberes

3) Me dejan ver ciertos programas

4) Confían en mi responsabilidad a la hora de ver la televisión

5) No me dicen nada, me dejan lo que quiera

56.– En tu localidad o barrio ¿hay centros culturales, asociaciones, ludotecas, club de tiempo libre...?

1) Más de tres

2) Entre 2 y 3

3) Entre 1 y 2

4) No hay centros de este tipo

5) No conozco que existan

57.– ¿A cuántos perteneces tú?

1) A todos los que hay

2) A 2 centros

3) A 1 centro

4) A ninguno

5) No existen

58.– La asistencia o participación a estos grupos:

1) Me relajan o me divierten o me forman

2) Bastantes de ellas me ayudan a formarme, o me divierten o me relajan

3) Unas me resultan positivas y otras no

4) A veces me quitan tiempo y no descanso

5) Me quitan tiempo de descanso, o de diversión o de aprendizaje y estudio

I	L	M/C	I	S	A	EF	G	S

<< HOJA DE RESPUESTAS >>

1.– Año de nacimiento_______

2.– Sexo: 1) 2)

3.– La localidad donde vivo tiene:

1) 2) 3) 4) 5) 6) 7)

4.– Situación de empleo de los padres

padre 1) 2) 3) 4) 5) madre 1) 2) 3) 4) 5)

5.– Estudios: ***padre*** 1) 2) 3) 4) 5) ***madre*** 1) 2) 3) 4) 5)

6.– Profesión: padre________________ madre________________

7.– Nº Tomas de agua______ Nº Coches o vehículos______

8.– Nº Televisiones____ Nº Vídeos______

9.– ¿Ordenador ? SI NO ¿Y vídeo-juegos? SI NO

10.– El Centro en el que estudio es: 1) Público 2) Privado

11.– ¿Has repetido algún curso? SI NO ¿Cuál o cuáles?_______________

12.– 1) 2) 3) 4) 5)
13.– 1) 2) 3) 4) 5)
14.– 1) 2) 3) 4) 5)
15.– 1) 2) 3) 4) 5)
16.– 1) 2) 3) 4) 5)
17.– 1) 2) 3) 4) 5)
18.–
1.– 1) 2) 3) 4) 5)
2.– 1) 2) 3) 4) 5)
3.– 1) 2) 3) 4) 5)
4.– 1) 2) 3) 4) 5)
5.– 1) 2) 3) 4) 5)
6.– 1) 2) 3) 4) 5)
7.– 1) 2) 3) 4) 5)
8.– 1) 2) 3) 4) 5)
9.– 1) 2) 3) 4) 5)
10.– 1) 2) 3) 4) 5)
11.– 1) 2) 3) 4) 5)
12.– 1) 2) 3) 4) 5)
13.– 1) 2) 3) 4) 5)
14.– 1) 2) 3) 4) 5)
15.– 1) 2) 3) 4) 5)
16.– 1) 2) 3) 4) 5)
17.– 1) 2) 3) 4) 5)
18.– 1) 2) 3) 4) 5)
19.– 1) 2) 3) 4) 5)
20.– 1) 2) 3) 4) 5)
21.– 1) 2) 3) 4) 5)
22.– 1) 2) 3) 4) 5)
23.– 1) 2) 3) 4) 5)
24.– ____________
19.– 1) 2) 3) 4) 5)
20.– 1) 2) 3) 4) 5)
21.– 1) 2) 3) 4) 5)
22.– 1) 2) 3) 4) 5)
23.– 1) 2) 3) 4) 5)
24.– 1) 2) 3) 4) 5)
25.– 1) 2) 3) 4) 5)
26.– 1) 2) 3) 4) 5)
27.– 1) 2) 3) 4) 5)
28.– 1) 2) 3) 4) 5)
29.– 1) 2) 3) 4) 5)
30.– 1) 2) 3) 4) 5)
31.– 1) 2) 3) 4) 5)
32.– 1) 2) 3) 4) 5)
33.– 1) 2) 3) 4) 5)
34.– 1) 2) 3) 4) 5)
35.– 1) 2) 3) 4) 5)
36.– 1) 2) 3) 4) 5)
37.– 1) 2) 3) 4) 5)
38.– 1) 2) 3) 4) 5)
39.– 1) 2) 3) 4) 5)
40.– 1) 2) 3) 4) 5)
41.– 1) 2) 3) 4) 5)
42.– 1) 2) 3) 4) 5)
43.– 1) 2) 3) 4) 5)
44.– 1) 2) 3) 4) 5)
45.– 1) 2) 3) 4) 5)
46.– 1) 2) 3) 4) 5)
47.– 1) 2) 3) 4) 5)
48.– padre 1) 2) 3) 4) 5) madre 1) 2) 3) 4) 5)
49.– 1) 2) 3) 4) 5)
50.– 1) 2) 3) 4) 5)
51.– 1) 2) 3) 4) 5)
52.– 1) 2) 3) 4) 5)
53.– 1) 2) 3) 4) 5)
54.– 1) 2) 3) 4) 5)
55.– 1) 2) 3) 4) 5)
56.– 1) 2) 3) 4) 5)
57.– 1) 2) 3) 4) 5)
58.– 1) 2) 3) 4) 5)

ÍNDICE DE TABLAS

Página

CAPÍTULO I.– Enmarque teórico de los temas de estudio

Tabla Nº 1. Distribución de las 24 horas del día de un estudiante 42

CAPÍTULO III.– Metodología y Técnicas de investigación

Tabla Nº 2. Variables Independientes Complementarias 158

Tabla Nº 3. Variables Intervinientes relativas al tiempo libre 159

Tabla Nº 4. Variables Intervinientes relativas a la familia 160

Tabla Nº 5. Variable Dependiente. Rendimiento escolar 160

Tabla Nº 6. Valoración del cuestionario. Juicio de expertos 170

Tabla Nº 7. Distribución de la población de nuestra investigación 173

Tabla Nº 8. Población de alumnos de 8ºde E.G.B. de La Rioja - Curso 94/95 175

Tabla Nº 9. Distribución de la muestra 176

Tabla Nº 10. Distribución de la muestra prevista y real por centros 177

Tabla Nº 11. Frecuencia de las categorías de tiempo libre en el currículum escolar 192

CAPÍTULO IV.- Análisis de la muestra y resultados de los datos.

Página

—Descriptivo—

Tabla Nº 12. Actividades de tiempo libre 201

—Inferencial—

Tabla Nº 13. Matriz de contingencia de variables dependientes 210

Tabla Nº 14. Fecha de nacimiento y rendimiento escolar 217

Tabla Nº 15. Número de habitantes de la localidad y rendimiento escolar 220

Tabla Nº 16. Tipo de centro y rendimiento escolar 221

Tabla Nº 17. Curso repetido y rendimiento escolar 223

Tabla Nº 18. Tiempo de ayuda del profesor particular para hacer los deberes y rendimiento escolar 228

Tabla Nº 19. Estudios de los padres y rendimiento escolar 229

Tabla Nº 20. Nivel profesional de los padres y rendimiento escolar 230

Tabla Nº 21. Situación de empleo de los padres y rendimiento escolar 232

Tabla Nº 22. Gasto semanal en aficiones y rendimiento escolar 238

Tabla Nº 23. Dinero empleado en discotecas, pubs, bares, bebidas y rendimiento escolar 239

Tabla Nº 24. Libros leídos al mes y rendimiento escolar 240

Tabla Nº 25. Razón a la lectura y rendimiento escolar 241

Tabla Nº 26. Tiempo de televisión y rendimiento escolar 242

Tabla Nº 27. Opinión de los padres : "Demasiado tiempo para aficiones y no nos gusta" y rendimiento escolar 245

Página

Tabla Nº 28. Variables independientes complementarias con significatividad en el rendimiento 249

Tabla Nº 29. Variables intervinientes del tiempo libre con significatividad en el rendimiento 254

Tabla Nº 30. Variables intervinientes de la familia en el tiempo libre con significatividad en el rendimiento 259

—***Multivariable***—

Tabla Nº 31. Poder discriminatorio de las variables independientes complementarias 262

Tabla Nº 32. Poder discriminatorio de las variables intervinientes: Familia, Tiempo libre 263

Tabla Nº 33. Poder discriminatorio de las variables intervinientes de tiempo libre 264

Tabla Nº 34. Funciones discriminantes canónicas 265

Tabla Nº 35. Coeficientes estandarizados de la función discriminante canónica 266

Tabla Nº 36. Clasificación de las variables según las funciones discriminantes y la magnitud de los coeficientes 267

Tabla Nº 37. Coeficientes de la función discriminante en los grupos de rendimiento 268

Tabla Nº 38. Clasificación de los alumnos que componen la muestra 268

Tabla Nº 39. Variables del factor 1. Lúdico-Deportivo 270

Tabla Nº 40. Variables del factor 2. Socio-Económico -Cultural 271

Tabla nº 41. Variables del factor 3. Edad 271

Tabla Nº 42. Variables del factor 4. Interacción familiar 272

Tabla Nº 43. Variables del factor 5. Apoyo escolar. 272

Página

Tabla Nº 44. Variables del factor 6. Lector 273

Tabla Nº 45. Variables del factor 7. Tiempo libre alienante 273

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Página

CAPÍTULO I.– Enmarque teórico de los temas de estudio

Gráfico Nº 1. Pilares de la educación 51

Gráfico Nº 2. Relación entre los modos educativos y los tipos de educación 68

Gráfico Nº 3. Acciones educativas 69

Gráfico Nº 4. Intenciones de la acción educativa 70

CAPÍTULO II.– Investigaciones y estudios sobre el tema

Gráfico Nº 5. Categorías de análisis de las investigaciones relativas al tiempo libre y ocio 123

Gráfico Nº 6. Relación de investigadores que han estudiado las dimensiones generales del tiempo libre y del ocio 130

Gráfico Nº 7. Relación de investigadores que han estudiado aspectos y relaciones de las actividades de tiempo libre 131

Gráfico Nº 8. Categorías de análisis de las investigaciones relativas al rendimiento 134

Gráfico Nº 9. Investigadores que han estudiado el rendimiento y su relación con la dimensión personal 138

Gráfico Nº 10. Investigadores que han estudiado el rendimiento y su relación con la dimensión ambiental 143

Página

Gráfico Nº 11. Principales líneas de reflexión para el análisis de las investigaciones recogidas 144

CAPÍTULO III.– Metodología y técnicas de investigación

Gráfico Nº 12. Relación de variables que se pretende comprobar en la investigación 161

Gráfico Nº 13. Significatividad de la muestra 179

CAPÍTULO IV.– Análisis y resultados de los datos

—Análisis de contenido—

Gráfico Nº 14. Subcategorías de ocio y tiempo libre 190

Gráfico Nº 15. Referencias al tiempo libre en la LOGSE 193

Gráfico Nº 16. Aportaciones de la LOGSE en materia de tiempo libre 195

—Inferencial—

Gráfico Nº 17. Sexo y rendimiento académico 216

Gráfico Nº 18. Localidad y rendimiento académico 221

Gráfico Nº 19. Horas de estudio y rendimiento académico 224

Gráfico Nº 20. Dificultad en el estudio y rendimiento académico 226

Gráfico Nº 21. Nivel profesional de los padres y rendimiento académico 231

Gráfico Nº 22. Frecuencia en la comunicación familiar y rendimiento académico 244

Gráfico Nº 23. Opinión de los padres: "Aprovecha para estudiar en el tiempo libre" 246

Página

—Multivariable—

Gráfico Nº 24. Carga factorial de todos los factores.................... 274


UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA